

***DIDACTICA PARVA***

**ÁLVARO MANUEL RIBEIRO DE CASTRO NORTON DE ALMEIDA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO  
SECUNDÁRIO**

**SETEMBRO DE 2011**

**Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos  
necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no  
Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor  
Doutor Luís Crespo de Andrade**

*Em memória de meu querido pai (1922-2010), que, não obstante a sua resistência inicial à minha decisão de seguir a filosofia, sempre me proveu com tudo o que necessitei para caminhar esse trilha. Pudesse ele agora estar presente para ver mais este passo...*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família (em especial, à minha mãe), pelo seu constante apoio à navegação desta coisa a que chamamos “vida”. Recordo igualmente a importância dos bons amigos Fábio Serranito e Hélder Telo, companheiros inseparáveis da “divina filosofia”, desde o primeiro ano de faculdade; a Margarida Abenta Roque, sempre tão amiga e disposta a discutir o sentido das surtidas filosóficas à mesa de café; o Miguel Araújo, que leva a filosofia a sério; e a minha madrinha de curso, Ana Rita Pinheiro, que me acolheu no primeiro ano de licenciatura.

Sublinho o feliz destino de ter passado pelas excepcionais aulas dos Professores Doutores Nuno Ferro (a quem ainda devo uma tese) e Mário Jorge de Carvalho, que desde cedo provocaram uma inflexão de sentido existencial muito para lá do que me era, então, conhecido, e deixaram a marca própria de modelos de Professor. Deixo também uma palavra de agradecimento aos vários bons Professores do departamento de Filosofia da F.C.S.H. da U.N.L. sob cuja tutela tive o prazer e a vantagem de aprender todos estes anos, nas mais diversas áreas.

Não poderia deixar de mencionar aquela que é para mim uma amiga com quem pude sempre contar, desde a minha adolescência, no liceu, e que foi, sem dúvida, a primeira dos únicos três Professores geniais com quem estudei até à data – a Professora Dr.<sup>a</sup> Margarida Sérvulo Correia. Jamais esquecerei que foi ela quem me ensinou verdadeiramente a ler e escrever com gosto, em geral, e a apreciar os clássicos portugueses, em particular os poetas. Mas não esquecerei, sobretudo, o facto de continuar a ser para mim, hoje e sempre, o grande modelo de Professor que orienta a minha relação com os alunos no sentido de uma preocupação e amizade pessoais constantes para com aqueles. Deixo-lhe por isso a minha amizade e a minha gratidão.

Menciono ainda o Ricardo Franco, companheiro fiel deste Mestrado, com quem teria adorado fazer o estágio, e a Joanna Melo, companheira de estágio com quem o trabalho foi sempre harmonioso e cooperante, o que facilitou imenso a tarefa.

Por último, uma nota de gratidão pela orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Purificação dos Santos, que soube fazer bem o que era preciso.

Um agradecimento muito amigo aos alunos do 10.º H1 e do 11.º C3, que se revelaram pessoas extraordinárias, dentro e fora das aulas, com quem criei laços de amizade sincera e que foram (e são) merecedores de tantos cuidados.

## **Relatório de Estágio em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário**

**Álvaro Manuel Ribeiro de Castro Norton de Almeida**

### **RESUMO/ABSTRACT**

O relatório apresentado reúne algumas das considerações possíveis sobre o significado do ensino da filosofia nos dias de hoje. Para isso, trabalha-se com a figura de Sócrates como o gatilho fundamental do empreendimento filosófico e estuda-se aquilo que foi a prática de ensino durante um ano de estágio numa Escola Secundária portuguesa. O que se pretende é levar a cabo uma análise das metodologias utilizadas, através de exemplos localizados, e da visão da filosofia que nelas se encontra pressuposta, mediante a sua exposição teórica e prática.

The report gathers some of the possible considerations about the meaning of the philosophical teaching nowadays. In order to do that, we take into account the figure of Socrates as the fundamental trigger of the philosophical enterprise, and we study or analyze that which was the teaching's experience during a year of internship at a Portuguese High School. What we intend to do is an analysis of the used methodologies, through specific examples, and the concept of philosophy that they presuppose, by exposing them theoretically and practically.

**PALAVRAS-CHAVE:** anamnese/reminiscência; aprendizagem; crítica; dialéctica; didáctica; ensino; existência; filosofia; indivíduo; ironia socrática; pedagogia; subjectividade.

**KEYWORDS:** critique; dialectics; didactics; existence; individual; learning; pedagogy; philosophy; Socratic irony; subjectivity; teaching.

## ÍNDICE

<i>Ante-Scriptum: § 1 Factualidades</i> .....	1
§ 2 <i>Didaktiske Smuler – Προβλήματα</i> .....	2
§ 3 <i>Post-Scriptum</i> .....	25
Bibliografia .....	51
Anexos – Nota prévia .....	i
Anexo 10.º H1 A.....	v
Anexo 10.º H1 B.....	vii
Anexo 11.º C3 A.....	ix
Anexo 11.º C3 B .....	xi
Anexo 11.º C3 C .....	xiii
Anexo 11.º C3 D.....	xiv
Anexo 11.º C3 E .....	xv
Anexo 11.º C3 F.....	xvii
Anexo 11.º C3 G.....	xviii
Anexo 11.º C3 H.....	xx
Anexo 11.º C3 I.....	xxii
Anexo 11.º C3 J .....	xxiii
Anexo 11.º C3 K.....	xxiv
Anexo 11.º C3 L .....	xxv
Anexo - Inquérito 10.º Ano .....	xxvi
Anexo - Gráficos 10.º Ano .....	xxvii
Anexo - Inquérito 11.º Ano .....	xxxvi
Anexo - Gráficos 11.º Ano .....	xxxvii

## ***Ante-Scriptum***

### **§ 1 Factualidades**

A prática de ensino supervisionada à qual este relatório é referente teve lugar na Escola Secundária de Miraflores, de classe média-alta, durante o ano lectivo 2010/2011, sob orientação local da Professora Dr.<sup>a</sup> Alice Purificação dos Santos, no contexto da disciplina de Filosofia, leccionada nos cursos científico-humanísticos e tecnológicos, na área de formação geral (10º e 11º anos). A orientação na faculdade (FCSH da UNL) esteve a cargo do responsável pela coordenação do Mestrado de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário e do seminário de Didáctica da Filosofia, o Professor Doutor Luís Crespo de Andrade.

O núcleo de estágio era constituído por dois membros: o proponente e uma colega. A cargo de cada um deles, respectivamente, ficaram uma turma de 10º ano, e uma turma de 11º ano, num total de quatro turmas (duas eram de Ciências e Tecnologias, ao nível do 11º, e outras duas de Línguas e Humanidades, e Economia, respectivamente, ao nível do 10º). Em conformidade com os protocolos e regulamentos devidos, assim como por vontade expressa, solicitação e acordo mútuo, era da responsabilidade do mesmo, juntamente com o orientador, cumprir com as seguintes funções e tarefas docentes: assistência de aulas leccionadas pelo orientador, num mínimo total de 60% de aulas, desde o início ao fim do ano lectivo, o qual acabou por ser excedido em cerca de 30%, num total de cerca de 90% de aulas assistidas; leccionação de unidades temáticas do programa, num total de aulas entre as dez e as quinze (rondaria os 16,6%, atendendo às aulas do ano inteiro, feitas as contas), para cada turma, o que perfaz vinte a trinta aulas no conjunto das duas turmas (entre 16,6% a 25% do total), sendo que esse mínimo foi ultrapassado até ao limite dos 50%; elaboração de planificações gerais, de unidade e sub-unidade; produção, co-produção, selecção e sugestão de materiais didácticos para as várias aulas, incluindo testes, fichas de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), exercícios de trabalhos para casa, textos, filmes, vídeos, etc.; correcção dos elementos de avaliação; discussão e registo de notas em formatos informáticos; registo de sumários no quadro e registo de faltas presenciais; elaboração conjunta de um plano de actividades anual, nalguns casos extensivo à comunidade escolar, e subsequente participação e organização individual dos respectivos eventos, tais como visitas de estudo, ciclos de cinema, palestras, oficinas de trabalho, acções de formação, etc.; acompanhamento de alunos em visitas de estudo alheias ao programa do núcleo, em colaboração com os colegas docentes e por

solicitação destes; cooperação com os auxiliares de acção educativa, numa acção integrada; participação nos conselhos de turma; observação de uma experiência pontual de direcção de turma, com utilização do programa *Prodesis*; orientação de alunos na hora semanal de acompanhamento e nos trabalhos individuais e de grupo; integração global na escola.

## § 2 *Didaktiske Smuler* [Migalhas Didácticas] – *Προβλήματα* [Problemas]

*Socrate's Existents er Ironi*<sup>1</sup> – Kierkegaard.

Este exercício, simultaneamente descritivo e reflexivo, não só trata da ironia e da maiêutica socráticas, como pretende, também ele, em si mesmo, ser irónico e maiêutico. A necessidade de uma tal caracterização inicial decorre, internamente, da própria estrutura da ironia, quando associada a um processo didáctico que tem como *terminus ad quem* a transição do sujeito de um estado de ignorância ou uso passivo da razão para um estado de consciência ou uso autónomo da razão. Isto significa que a própria construção do texto, nas suas duas partes fundamentais, se coloca sob a égide da categoria existencial de base que Kierkegaard designa por «reduplicação»<sup>2</sup>. Em termos simples e introdutórios, esta é uma categoria antropológica e existencial (ainda que também, fundamentalmente, religiosa e ética) que diz somente respeito ao âmbito da idealidade, e exprime a noção de que toda e qualquer determinação ideal só pode ser apropriada ao modo da sua idealidade, isto é, determinações éticas cardeais como a prudência, a temperança, a coragem e a justiça, só podem ser reduplicadas – introduzidas na existência subjectiva do indivíduo concreto – ao modo da sua natureza: prudentemente, temperadamente, corajosamente e justamente. O mesmo acontece com determinações ideais que se assumem como determinações da subjectividade que requerem um modelo operativo, como é o caso da ironia e da maiêutica, as quais, no caso específico da aplicação à educação, não se permitem uma utilização directa, mas somente indirecta, na medida em que só podem ser verdadeiramente apresentadas quando exercidas num contexto prático<sup>3</sup>. A reduplicação não pode ser de objectos ou

<sup>1</sup> *A existência de Sócrates é ironia – Conceito de Ironia*, XIII, 203. Salvo indicação em contrário, as referências bibliográficas de todas as edições reportam às que se encontram na bibliografia.

<sup>2</sup> O termo técnico, no original dinamarquês, assume duas formas: *Reduplication* e *Fordoblelse*, que são sinónimos; ambos exprimem a ideia de uma dupla relação, duplo significado ou redobra.

<sup>3</sup> Sobre a «reduplicação» em Kierkegaard, veja-se: *Papirer* [Papéis] X2 A 65, X2 A 116, X3 A 28, X3 A 740, XI1 A 33, X1 A 65 – *Fordoblelse*; VIII1 A 91, VIII1 A 201, IX A 121, IX A 163, IX A 344, IX A 415, IX A 456, IX A 474, X2 A 541, X2 A 545, X2 A 560, X2 A 573, X3 A 124, X3 A 125, X3 A 220, X3 A 225, X3 A 232, X3 A 278, X3 A 299, X3 A 377, X3 A 431, X3 A 545, X3 A 696, X4 A 75, X4 A 128, X4 A 190, X4 A 214, X4 A 215, X4 A 216, X4 A 289, X4 A 295, X4 A 336, XI2 A 332 –



determinações empíricas porque concerne sempre a um *como* (*hvorledes*), e não primariamente a um *quê* (*hvad*), o que significa, muito simplesmente, que é impossível comer um gelado geladamente ou ser altamente alto. Num modelo de relatório como este, e atendendo ao facto de ser exigido o tratamento teórico da planificação e condução de aulas, bem como das aprendizagens experimentadas e da participação do mestrando na escola, a possibilidade de uma reduplicação vê-se obstada, à partida, por uma dificuldade processual, que consiste precisamente na necessidade de expor irónica e maieuticamente aquilo que foi a tentativa de uma prática educativa vinculada ao modelo socrático, logo, pela assunção, por parte do proponente, do ponto de partida ignorante próprio da dialéctica. Desse modo, a relação do texto com a ironia e com o possível leitor tem de assumir e dimensionar o seu próprio desenrolar, sendo que as estratégias utilizadas não se podem assemelhar àquilo que seria um procedimento de natureza oral, sob pena de ser ineficaz. É por esse motivo, também, que os textos platónicos, na sua construção, obedecem aos critérios de um rigorismo dialéctico que, diria, “começou e acabou com o seu autor”<sup>4</sup>. A prática de uma «comunicação directa», para utilizar outro termo técnico operativo de Kierkegaard, torna-se, nesse sentido, absolutamente contraproducente, porquanto impede o processo de destruição do preconceito ou prejuízo, que só depois de reconhecido e eliminado pelo sujeito pode dar

---

*Reduplication.* Estes são os textos que, tratando directamente da reduplicação quanto à sua forma e aplicação, mais directamente dizem respeito ao problema enunciado. A distinção técnica mais subtil entre *Fordoblelse* e *Reduplication* poderia ser enunciada nos seguintes termos: a primeira diria respeito, em geral, a aplicar a si próprio o que se diz, colocar sobre si próprio o ideal, tal como o movimento do arado na terra, que tem de estar em baixo para fazer sulcos; a segunda aplicar-se-ia, em particular, à constituição do «eu», em que há um rebatimento de determinações subjectivas ideais no imediato, na relação à relação (síntese). Contudo, não seria de ignorar, também, o desenvolvimento que o termo *Fordoblelse* sofre no texto *Obras do Amor*, IX 267-269: o amor (o eterno), reduplicado, move-se para o exterior e para o interior num único movimento, ao relacionar-se com o seu sujeito, com o seu objecto e com a relação (consigo mesmo). Também na obra *Tirocinio no Cristianismo* a categoria merece especial relevo: ser um «eu» é ser uma reduplicação [*Fordoblelse*], liberdade (relação à relação) – XII 149; o ser da «verdade» é a reduplicação [*Fordoblelse*] da verdade em si mesmo, é a sua expressão na vida ao modo da aquisição contínua – XII 189. Para uma acepção ontológica, veja-se *Migalhas Filosóficas*, IV 240. Cf., a propósito desta categoria nas suas várias acepções e desenvolvimento histórico, a nota 65 de KIERKEGAARD, S., *Adquirir a Sua Alma na Paciência*, tradução do dinamarquês, notas e posfácio de N. Ferro e M. Jorge de Carvalho, Assírio e Alvim, Lisboa, Março 2007.

<sup>4</sup> Tentativas de escrever em diálogo, como as de S. Agostinho (nos seus primeiros escritos), Leibniz ou Malebranche, redundam, por isso mesmo, numa esterilidade dialéctica perfeitamente dispensável aos temas abordados, os quais poderiam perfeitamente ser discutidos num plano científico puramente narrativo, precisamente porque não dependem, necessariamente, no modo da sua abordagem (e sublinho esta expressão), da dialéctica maiêutica para o seu desenvolvimento e compreensão teórica. O mesmo não acontece com Kierkegaard, o qual, apesar de não escrever em diálogo, obedece criteriosamente a uma estratégia dialógica marcada pelo engano, que é uma das características essenciais da ironia, tanto mais quanto assume a quebra de uma relação directa com o mestre; a sua escrita pseudónima, consistente com a reduplicação e com os processos internos do desenvolvimento da razão, consegue enredar o leitor de maneira a que seja ele o protagonista e o responsável pela sua própria aprendizagem e tomada de posição existencial.

lugar a um preenchimento pelo saber. Só a «comunicação indirecta», na qual o mestre não parece ser tal coisa, mas alguém que não possui qualquer argumento de autoridade e não se encontra na sala de aula para ser imitado (decorado), possibilita a relação do aluno, em primeiro lugar, com os conteúdos, e, em segundo lugar, com essa mesma relação (dupla reflexão), sem permanecer dependente dos argumentos docentes<sup>5</sup>.

A prática de ensino supervisionada foi premeditadamente levada a cabo com base numa concepção do ensino da filosofia segundo o modelo socrático; obedeceu, por isso, simultaneamente, a uma visão do que é a filosofia, enquanto ciência teórico-prática com uma dimensão existencial de fundo<sup>6</sup>, e são esses dois aspectos que se pretende sejam postos em evidência no relatório. Porém, isso requer uma delimitação dos tópicos a serem abordados, de acordo com a sua maior ou menor relevância, uma vez que a condução de aulas é aquele que mais se presta a conseguir ilustrar o exercício didáctico proposto, ao mesmo tempo que pressupõe a planificação e a progressão das aprendizagens ao longo da aplicação da dialéctica no encontro com os alunos; a descrição da participação do mestrando na escola cooperante, além de sair fora deste propósito fundamental, seria completamente desinteressante, não só pelo seu carácter eminentemente descritivo, como também pela sua redundância, atendendo à avaliação local que foi feita em tempo devido e que tem a sua maior expressão nos relatórios intercalar e final da orientadora do núcleo, para não falar do plano de actividades arquivado no dossier.

De uma *didactica magna*, era-nos lícito, certamente, esperar o cumprimento daquela nobre promessa que pretendia trazer à pedagogia e ao mundo uma chama inextinguível, sistemática, bem torneada e polida – falo da promessa de “um método universal de ensinar tudo a todos (...) com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons resultados”, e “de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e

<sup>5</sup> Sobre a comunicação directa e indirecta veja-se, por exemplo, *Pap.* VIII2 B 81, 18-20.

<sup>6</sup> Cf. ARISTÓTELES, *Metafísica*, 993b20: *a filosofia é correctamente chamada de ciência [ἐπιστήμη] da verdade*; *Física*, 184a10: é o conhecimento dos princípios, causas e elementos das coisas que constitui a ciência; KANT, *Crítica da Razão Pura*, A VIII, B XIV, B XIX, B 6, B 18, B 22-23, B 24-30 – metafísica como ciência [*Wissenschaft*]; *Prolegómenos*, A 3-5, A 16, A 23, A 33, A 189 e seguintes; HEGEL, *Introdução às Lições sobre História da Filosofia*, {30} 10: *a filosofia é ciência objectiva da verdade*. Quanto à sua dimensão existencial, veja-se, a título de exemplo: PLATÃO, *Fédon*, 64a – a filosofia executada como tirocínio (do verbo ἐπιτήδεω, que pode significar tanto uma busca ou procura, como uma prática ou um exercício) de morrer e de estar morto, com tudo o que isso comporta enquanto movimentação no sentido de apreender o que é próprio da alma humana; *Banquete*, 204a, 206a-b, 210d, 212a – filosofia como concretização do amor (desejo de possuir o *bem* para sempre), que é intermediário entre a ignorância e a sabedoria, com o objectivo de contemplar o *belo* em si mesmo. Além disso, seria também interessante analisar a *Questão 1* da *Suma Teológica*, de Tomás de Aquino, quanto à elaboração de um argumento possível que fundamenta o estatuto da filosofia, em relação às outras ciências, como uma *ciência superior* (fundamenta os princípios das outras) – veja-se, em particular, os *artigos* 1, 2 e 5.

sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros”, e “de ensinar *solidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera”. Ó! *Summa Summarum* da arte de ensinar! Trata-se, realmente, de uma proposta de inédita importância, envolta em sublime ousadia, tanto maior quanto se entrega a esse projecto com a certeza de que “demonstraremos todas estas coisas *a priori*, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios”<sup>7</sup>. Nunca antes tínhamos visto uma e não mais tornaremos a ver outra.

O que poderemos esperar, então, de uma *didactica parva*, face a esta arquitectónica? Um método particular de não ensinar nada a ninguém, com tal dúvida (aporia<sup>8</sup>) que seja impossível conseguir bons resultados, e de ensinar lentamente, ou seja, com total enfado e absoluto aborrecimento para os alunos e para os professores, com sumo tédio para uns e para outros, e de ensinar infundadamente, superficialmente e apenas com palavras, *corrompendo* os jovens para longe de uma verdadeira instrução. Felizmente, aplicar-se-á somente à filosofia, conservando, assim, intacto o restante sistema de ensino.

A questão reflecte, portanto, sobre *como* ensinar filosofia. Isto pressupõe, desde logo – e antes de passar à análise da condução de aulas –, o esclarecimento prévio da concepção de filosofia que se encontra aqui presente.

Essa concepção pode ser resumida de maneira clara e curta com recurso à noção de «metafísica natural» (*metaphysica naturalis*)<sup>9</sup>, que exprime o carácter constitutivo do questionamento filosófico quanto ao uso da razão ou intelecto<sup>10</sup>; a disposição natural (*Naturanlage*) que é a metafísica existe em “todos os homens (...) desde que neles a razão ascende à especulação”, porque da faculdade pura da razão “sempre nasce uma metafísica”<sup>11</sup>, quer ela se constitua num registo temático ou não, ou seja, através da apropriação reflexiva das respostas dadas às perguntas naturais da razão ou da adesão passiva a soluções mais ou menos correntes que permitam lidar com a vida na sua globalidade. A justificação para isto pode ser encontrada na «insatisfação

<sup>7</sup> COMÉNIUS, J. A., *Didáctica Magna*, pp. 45-46, para as respectivas citações.

<sup>8</sup> Cf. *Ménon* 80a.

<sup>9</sup> KANT, *op. Cit.*, B 21.

<sup>10</sup> Recorde-se o muito discutido passo A VII da primeira *Crítica* kantiana, no qual se expressa o facto de o questionamento se impor à razão em virtude da sua natureza, que é a de interpelar e sentir-se interpelada pelo todo da realidade no confronto com o acontecimento de lucidez humana.

<sup>11</sup> *Idem*, B 21/B 22.

transcendental» que, de raiz, afecta o desenvolvimento da interrogação especulativa, decorrente da aplicação da razão a si mesma na consciência do ser, que envolve, necessariamente, “a totalidade absoluta de toda a experiência possível”, que “não é em si mesma nenhuma experiência”, mas funda a representação do diverso da experiência<sup>12</sup>. Essa insatisfação é caracterizada, na tradição grega platónica e aristotélica, como «espanto» diante da realidade e das interrogações que ela naturalmente suscita à nossa compreensão, ao ponto de nos sentirmos perdidos num tal estado<sup>13</sup>, acometidos por uma estranheza original quanto ao significado de tudo: as fases da lua, os movimentos do sol e dos astros, a formação do universo...<sup>14</sup> A filosofia surge então como resposta a esta tensão natural do intelecto para o desvelamento do significado do ser e a eliminação da ignorância que aí é reconhecida, sem que se pretenda com isso superar qualquer necessidade material conforme ao princípio da utilidade<sup>15</sup>; é a ignorância e o tipo de perturbação peculiar que ela estabelece na sua aceção existencial que funda, de certo modo, a necessidade do questionamento. Assim, a filosofia não pode ser propriamente considerada uma disciplina artificial, cujo desenvolvimento é mais ou menos irrelevante ou indiferente, porque contingente; trata-

<sup>12</sup> *Prolegómenos*, A 125-126. Sobre a metafísica e a sua natureza transcendental e fundadora da representação, cf. Kant, *Lições sobre Metafísica: Metafísica K3*, 7 (*Kurz, ohne Metaphysic kann kein Mensch seyn – Resumindo, nenhum homem pode existir [ser] sem metafísica.*); *Metafísica L1*, 263 (*a metafísica é uma ciência da razão pura*); *Metafísica Volckmann*, 16 (*tem de se procurar a mais antiga filosofia, e também a metafísica, junto dos gregos*), 18 (Platão e a questão metafísica do fenómeno e da aparência), 19 (questionamento platónico sobre a origem dos conhecimentos intelectuais), 25 (*arte metafísica (...): 1) fisiologia da razão; 2) a crítica da razão; 3) o sistema da razão*); *Metafísica L2*, 17 (*a metafísica é o sistema da filosofia pura (...) uma ciência que excede os limites da natureza*), 18 (sobre a natureza necessária da metafísica e a filosofia transcendental como sistema de todos os conhecimentos *a priori*); *Metafísica Dohna*, 9 (relação metafísica entre *sensibilia* ou *φαινόμενα*, e os *intelligibilia* ou *νοούμενα*); *Metafísica K3*, Ar 91 (metafísica como sistema da filosofia pura); *Reflexões* 4146, 4164, 4168, 4284 (elemento correctivo da metafísica quanto ao entendimento e à razão), 4360, 4362, 4366 (metafísica é filosofia pura). Em complemento, seria interessante ver também os *Comentários à Metafísica de A. G. Baumgarten*, que contém reprodução de textos de Baumgarten relevantes para a noção de metafísica: *Prolegomena* §1-2; *Pars I Ontologia* §4-5. As traduções do alemão são da minha responsabilidade.

<sup>13</sup> PLATÃO, *Teeteto*, 155d.

<sup>14</sup> ARISTÓTELES, *Metafísica*, 982b.

<sup>15</sup> A esse propósito, cf. também o texto de Heidegger *Was ist Metaphysik? – O que é a Metafísica?*, que reflecte sobre a relação global que o questionamento metafísico (a interrogação pelo ser) estabelece com o todo da realidade e com o próprio sujeito que interroga, de tal modo que ele está, desde sempre, já aí nesse acontecimento de estranheza. A nossa existência é determinada pela ciência, pela procura do saber, pelo ponto de interrogação original que somos; a disposição fundamental [*Grundstimmung*] da angústia [*Angst*] assalta-nos constitutivamente, revela-nos o nada diante do qual o ser se encontra, e pelo qual podemos abarcar a totalidade do ser: *o entendimento humano habita, por natureza, a filosofia* (Heidegger comenta o texto platónico de *Fedro* 279a), é o seu domicílio primordial – desde que o homem exista, tem sempre lugar algum tipo de interrogação filosófica. Sobre esta problemática, veja-se, por ex.º, AGOSTINHO, *Confissões*, I, I, 1 (o «coração inquieto»); X, V, 7; X, XVI, 25; AQUINO, *Questão Disputada sobre a Verdade*, q.1, a.1, *Respondeo* (relação original do intelecto com o ser e orientação para o seu desvelamento e manifestação (*verum est declarativum et manifestativum esse – o verdadeiro é ser declarativo e manifestativo*)).

se, sim, de uma disciplina natural da razão que se encontra intrinsecamente conectada com as questões fundamentais que a existência humana suscita e que não podem permanecer sem resposta. Bem pelo contrário, elas exigem do próprio sujeito pensante – que por natureza é um mistério – a persecução de um esforço que seja capaz de resolver a vertigem do espanto.

É com base nesta concepção da filosofia como disciplina natural – que pretende evidenciar e tornar consciente este núcleo de problemas, assim como dar-lhe resposta – que a prática de ensino supervisionada foi seguida ao longo do ano lectivo. Dado que seria impossível analisar, ponto por ponto, a totalidade das estratégias e metodologias utilizadas ao longo de todas as aulas que foram leccionadas, procurar-se-á, então, tomar como exemplo aquelas que se referem às unidades temáticas da acção humana (módulo II do programa de filosofia, com incidência particular no ponto 3.1.3.), no caso do 10º ano, e do conhecimento e racionalidade científica e tecnológica (módulo IV, pontos 1.1. e 1.2.), no caso do 11º.

Em primeiro lugar, é relevante clarificar o significado e importância da planificação de aulas, em conjunto com a fundamentação da sua estrutura esquemática, não obstante a margem de manobra que se tem para a apresentar de uma ou outra forma, desde que se mantenha os alicerces indispensáveis. A elaboração e utilização de uma planificação traduzem-se num exercício de esclarecimento dos *termini a quibus* [a partir dos quais] e *ad quos* [para os quais] do percurso a seguir, pelo que se constitui como um «plano», passo a redundância, que enforma os vários aspectos a ter em conta no conjunto de aprendizagens que se pretende por parte do aluno. Nesse sentido, e quanto à forma, a planificação aula a aula (é dessa que se trata) deverá ser a mais clara e curta possível, sem deixar de atender, por isso, aos conteúdos previstos para um determinado tempo; o esquema estabelece, então, uma relação entre «competências» a exercitar e adquirir, «objectivos», «conteúdos programáticos», «estratégias/actividades», «avaliação» e «conceitos», sendo possível incluir elementos como «bibliografia» e «materiais» utilizados. O fundamento para esta organização, decorre, por um lado, da implementação de um ensino com base em competências – o que requer a combinação dos instrumentos necessários para exercitar certas e determinadas capacidades –, e, por outro, dos elementos a que se dirigem aquelas mesmas competências, tais como os objectivos pretendidos na sua aplicação (subordinados aos conteúdos programáticos) e os modos de avaliação que lhes são adequados.

O conceito de «competência», apesar de central, encontra-se ausente, na sua definição, do decreto-lei n.º 6/2001, bem como do programa de filosofia, ainda que este último apresente uma série de competências a desenvolver no contexto dos objectivos gerais<sup>16</sup>; comumente, aceita-se que uma competência integra conhecimentos (saber conceptual), capacidades (saber-fazer) e atitudes (saber relacional), isto é, é um saber em acção ou em uso, que pressupõe a transferência e a mobilização de capacidades e conhecimentos. Quase se diria que é possível ilustrar esta concepção de aprendizagem com a tese exposta por Aristóteles de que a aprendizagem das virtudes é semelhante à das artes (técnicas), nas quais aprendemos a fazer determinada coisa ao fazê-la (ao produzi-la): aprender [*μανθάνω*] é fazer/produzir [*ποιέω*], e fazer/produzir é aprender<sup>17</sup>. Nesse sentido, a competência será uma *τέχνη* (arte) direccionada para a produção de qualquer coisa; é um hábito [*ἔξις*] que se apresenta acompanhado de razão ou justificação verdadeira [*μετὰ λόγον*]<sup>18</sup>. Mesmo que não se considere a competência como uma arte, *stricto sensu*, ela não deixa de estar imbuída das determinações essenciais de uma técnica, as quais asseguram a possibilidade de aferição da competência ou incompetência de um indivíduo numa determinada tarefa; aliás, diz-se de alguém que é competente ou incompetente de acordo com a capacidade de se servir de uma determinada técnica, de executar com perfeição a tarefa que lhe é atribuída ou a que se propõe<sup>19</sup>.

Os «objectivos», por seu lado, configurados através de verbos introdutórios da actividade pretendida, representam o plano concreto no qual as competências, gerais ou

<sup>16</sup> Segunda Parte – Apresentação do Programa, 2 C.

<sup>17</sup> Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1103a-1103b.

<sup>18</sup> Aqui, como sempre, é difícil acertar com a tradução de *λόγος*. A edição bilingue utilizada traduz como “qualidade racional”.

<sup>19</sup> A tematização completa de um termo técnico da pedagogia contemporânea não pode ser aqui feita, dado que isso exigiria, por si só, uma tese completa. Não é de negligenciar, no entanto, que o conceito tem sofrido vários desenvolvimentos desde a sua emergência no séc. XX, ligado às áreas da indústria, da psicologia, da sociologia e, porque não, da filosofia. A esse título, é interessante o estudo de J. Jardim, na sua obra *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais – Estudo para a promoção do sucesso académico*, num capítulo inteiramente dedicado ao conceito, e que acompanha as várias formulações possíveis; em jeito de resumo, diz o seguinte: *a «competência» corresponde a uma capacidade de mobilização, enquanto aptidão para mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, capacidades diversas e informações; é o conjunto de conhecimentos e capacidades de acção, que se expressam em comportamentos estruturados em função de uma finalidade e num tipo de situação dada; é um poder e um querer que resultam na acção com os outros – uma construção intersubjectiva; é um hábito que se configura como um sistema de princípios e de estruturas internas, usadas para potenciar os desempenhos e das quais só se tem consciência parcialmente. Como avaliação de situações dadas, na relação com os outros, constitui-se como interacção dinâmica com a realidade circundante. É a capacidade que se tem para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, atitudes e aptidões numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido, isto é, capacidade pessoal de realizar uma função ou tarefa segundo critérios de desempenho previamente estabelecidos.*

específicas, têm a sua expressão prática e oficial, no estabelecimento de metas a cumprir que são definidas pelos conteúdos a serem trabalhados. Isso significa também que são introduzidos de maneira a dar curso à aquisição de certas e determinadas competências, para lá da sua aplicação momentânea. O que acontece muitas vezes, porém, é a incapacidade dos objectivos estabelecidos em garantir o exercício de competências que transcendam a simples potência de armazenamento de informação, confiada à memória para um uso de curto prazo, findo o qual aquela é pura e simplesmente eliminada. Este fenómeno é particularmente flagrante no caso da filosofia.

O quadro das «estratégias/actividades» reflecte a boa ou má gestão dos recursos disponíveis para o desenvolvimento das competências pretendidas e dos objectivos preestabelecidos, tanto mais quanto se pode identificar conteúdos que, pela sua natureza, são susceptíveis de uma reduplicação, como é o caso da ética – se as metodologias não forem conformes a uma comunicação capaz de capturar o sujeito no movimento ético, não se conseguirá mais do que o catálogo de teorias diversas e discordantes entre si, com a identificação da pertença a este ou àquele autor, nesta ou naquela época da história da filosofia, e sem qualquer interesse para o sujeito existente, livre de qualquer *interesse* na matéria. Uma construção deste quadro que não tenha em conta estes aspectos, bem como as características psicossociológicas da turma (que a tornam mais ou menos comportada, entusiasta, participativa, etc.), estará, porventura, votada ao fracasso ou a uma completa ineficácia.

Neste contexto, em especial na relação entre competências e objectivos, a «avaliação» tem um papel eminentemente “regulador”, “orientador” e “certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno” (decreto-lei n.º 6/2001, art.º 12.º); pode assumir um carácter diagnóstico (aferição das competências adquiridas até um dado momento do passado, com vista a uma correcção optimizada para o futuro), formativo (aquisição de saberes) e sumativo (mobilização de saberes e aplicação de competências com vista a uma classificação). É de sublinhar que, no caso específico da filosofia, é difícil pôr em prática uma avaliação de natureza sumativa, tendo em conta que a preponderância existencial da mesma não pode ser classificada em termos absolutos; eventualmente, a única disciplina filosófica susceptível de uma tal avaliação, inclusive contínua, será a ética, precisamente porque, na linha socrática, se o sujeito não põe em prática o que aprendeu relativamente à virtude, então não aprendeu de todo – o aluno que copia ou cabula no teste referente ao módulo da ética surge como exemplo perfeito

de alguém que, mesmo desculpado porque se trata da primeira vez, suponhamos, encontra-se já, *eo ipso*, chumbado no módulo.

Os «conceitos», implícitos ou explícitos, podem ser gerais ou transversais, específicos ou regionais, metodológicos ou instrumentais, e têm a vantagem de poderem ser organizados em consonância com a progressão nos conteúdos abordados. No caso das planificações gerais de unidade, os gerais ou transversais têm a preeminência, enquanto que os específicos ou regionais a têm nas planificações de sub-unidade e aula individual; os metodológicos ou instrumentais beneficiam de uma presença absoluta, dadas as características do exercício filosófico em si mesmo.

Estabelecida a forma, convém fazer uma breve nota quanto à matéria das planificações, não em relação a todos os quadros aí presentes – porque variáveis segundo os conteúdos trabalhados –, mas acerca das competências. Ao longo do ano lectivo, as competências privilegiadas foram: a problematização, indiciadora de uma relação judicativa entre um sujeito e um predicado definida pela sua possibilidade (ao contrário dos juízos assertóricos e apodícticos), o que garante o tratamento adequado dos vários posicionamentos apresentados, mas em especial daquele que pertence a cada aluno na sua individualidade existencial; a conceptualização, que exercita aquilo que Aristóteles identifica com o duplo funcionamento do intelecto na sua discursividade – a composição e a divisão de conceitos, na relação às determinações específicas que os constituem e às unidades de tempo que os constituem<sup>20</sup>, mediante a abstracção (levantamento temático das determinações inteligíveis essenciais que perfazem uma coisa ou unidade colectiva de determinações, para uma aplicação a vários objectos possíveis da experiência); a argumentação, não tanto para permitir o diálogo, num primeiro momento, mas para desenvolver a fundamentação, para si mesmo, das várias teses que sejam objectos de adesão, com recurso à clareza e coerência de pensamento; a comunicação, enquanto expressão sólida de pensamentos, os quais se pretende não fiquem suspensos de uma surtida puramente reflexiva, ao nível do *medium* da imaginação (mera possibilidade reflexiva), antes sejam postos em contacto (comércio) com o imediato no *medium* da actualidade (execução existencial da possibilidade), como no caso dos princípios éticos; a competência do discurso, subsidiária da comunicação reflexiva, dependente da boa utilização dos conceitos e dos nomes correctos<sup>21</sup>; a análise e interpretação de teses e textos; a síntese, que reúne a diversidade

<sup>20</sup> Cf. *De Anima* 430a25-430b15.

<sup>21</sup> Veja-se o *Crátilo*, de Platão, ou *O Mestre*, de S. Agostinho.



na unidade e a unidade na diversidade, num movimento de recollecção dos conhecimentos anteriormente adquiridos e conjugação com os novos; e a dialéctica, a qual, como se verá, tanto pode ser considerada uma competência (mobilização de um saber que se traduz numa prática), como uma estratégia operatória, ainda que, *sensu eminentiori*, seja muito mais sobredeterminada do que isso.

Findas as observações relativas à planificação de aulas, procede-se, então, para a análise da condução de aulas, mais especificamente, para começar, a que diz respeito à área da ética, trabalhada no 10º ano. Importa referir que, das considerações que se seguem, se encontram ausentes, propositadamente, as várias nuances concernentes à manutenção da disciplina na sala de aula, à regulação dos tempos de compenetração para o trabalho, nos primeiros minutos de cada aula, e às interpelações humorísticas retóricas que assistem a retomada de atenção por parte dos alunos nos momentos de cansaço ou de pausas mais expositivas e reprodutivas (apontamentos, esquemas e definições apresentadas no quadro da sala de aula). Esta é uma opção descritiva que se justifica pela compleição mais ou menos contingente de algumas dessas intervenções, bem como pela sua qualidade dinâmica, mais dificilmente reproduzível e perceptível na linguagem escrita do que na linguagem oral; acresce também que a devida avaliação desses momentos foi realizada em tempo oportuno pela orientadora local, de maneira que não se justificaria a rotina autofágica. Justificar-se-ia, talvez, se tivesse havido a identificação de uma dificuldade por demais evidente na organização e manutenção da disciplina no estabelecimento da relação pedagógica, que exigiria, então, a descrição do processo estratégico de reparação das situações de indisciplina ou mau comportamento, o que não aconteceu. É certo que, como seria de esperar, houve episódios de burburinho, utilização indevida de meios electrónicos de comunicação e diversão, desatenção em certas alturas e irregularidades na relação dos alunos entre si, mas nenhuma dessas ocorrências teve, alguma vez, um carácter continuado e sistemático que exigisse, da parte do mestrando ou da orientadora local, a implementação de estratégias correctivas alargadas que visassem um «mau comportamento» qualificado. As dificuldades que mais se fizeram sentir, no contexto de sala de aula, estiveram relacionadas com a estimulação dos ciclos de atenção dos alunos, nos casos em a análise se tornava um pouco mais árida, e com a eficácia das estratégias de leccionação na deflagração de uma *transição para um outro género* [μετάβασις εἰς ἄλλο γένος], ou seja,

na transição do registo meramente doxográfico para o registo existencial<sup>22</sup>. Terá contribuído para isso, certamente, a boa relação pedagógica que se estabeleceu entre mim e os alunos, dentro e fora da sala de aula, pontuada por diálogos mais informais sobre a vida comum, aconselhamento, esclarecimento de dúvidas, sessões de orientação de trabalhos individuais e de grupo, e pela natural curiosidade dos adolescentes em conhecerem um professor de idade tão jovem, o que permite, ainda, níveis de aproximação geracional dificilmente alcançável num outro registo. Isso não impediu, todavia, que tivesse consciência da diferenciação entre as duas turmas atribuídas, pois que a de 10º ano era formada, quase na sua totalidade, por alunos do sexo feminino, com um grau de desenvolvimento psicológico e afectivo próprio<sup>23</sup>, entre os quais os de sexo masculino não possuíam a atitude assertiva, expressiva e agressiva dos adolescentes da sua idade, antes eram tímidos, com perturbações emocionais visíveis, e com dificuldades de aprendizagem devidamente assinaladas nos conselhos de turma, por indicação da directora de turma; a de 11º ano era formada, maioritariamente, por adolescentes de sexo masculino, ainda que com muitos do sexo feminino, cujos comportamentos, dentro e fora da aula, revelaram já um maior afastamento relativamente à infância e à puberdade, com um planeamento de futuro mais delineado, e com a assertividade, expressividade e agressividade características do sexo predominante e da idade. Estas características faziam da turma de 10º ano um grupo emocionalmente mais dependente, com necessidades de acompanhamento, gestão de conflitos e mecanismos de reforço positivo e negativo muito específicas; a turma de 11º ano, por sua vez, era emocionalmente menos dependente (não obstante haver sempre um grau de dependência afectiva na relação com o professor, seja ela vincada pela confiança e apreciação positiva, ou pela falta de confiança e valoração negativa), mas

<sup>22</sup> KIERKEGAARD, *Papirer*, X4 A 289: a distância que vai entre *compreender* e *fazer* (reduplicar) é infinitamente maior do que aquela que vai entre *compreender* e *não-compreender*, precisamente porque se trata de uma *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος* qualitativa, i.e., uma alteração substancial do regime categorial em que se habita. No contexto específico da reduplicação – e, em particular, da reduplicação aplicada à forma da comunicação em contexto de sala de aula –, isso é visível no domínio ético, no qual o salto do *compreender* a fundamentação da ética ao *fazer* daquilo que se compreendeu introduz uma modificação radical na existência: tem de se ser ético, cumprir o dever, adquirir virtude, etc.

<sup>23</sup> Tratava-se de uma turma de cerca de vinte e cinco alunos, ainda sob o efeito da passagem do 9º ano de escolaridade para o 10º, que assinala sempre – ainda que tendo lugar na mesma escola, como era o caso de muitos – uma transição qualitativa que desperta novos interesses e novas formas de relação consigo e com os outros. A título de fundamentação, vide BRACONNIER, A., MARCELLI, D., *As Mil Faces da Adolescência*, pp. XXI a XXVI da Introdução, e ainda pp. 54-58 (infância, identidade e adolescência), 95-125 (vida afectiva – o amor e a sexualidade), 128-134 (a escolaridade na vida do adolescente, com as suas diversas representações), 151-157 (tipologias comportamentais adolescentes difíceis), 176-183 (perturbações de humor), 205-206 (o grupo dos professores como integrante do grupo mais alargado de «adultos-de-substituição»); *Adolescência e Psicopatologia*, pp. 477-505 (a pág. 478 reflecte sobre quais os anos de transição escolar que tendem a produzir inflexões de sentido significativas nos adolescentes).

mais exigente em termos anímicos, atendendo aos ritmos de atenção e captação acelerados da maior parte dos alunos, motivados pela novidade e pelo entusiasmo – a haver algum momento de quebra por parte do professor ou um relaxamento da tensão cognoscitiva, facilmente se perderiam em conversas paralelas ou numa desatenção generalizada. O ponto comum entre as duas turmas é que havia um núcleo significativo de personalidades potencialmente identificadas como alunos bons, de rendimento médio a alto, de acordo com os parâmetros de avaliação institucionais.

Desconsiderando, então, os aspectos mais acessórios, vejamos qual a abordagem proposta para a didactização da necessidade de fundamentação da ética, numa análise comparativa de duas perspectivas filosóficas, que foi uma das unidades leccionadas na turma de 10º ano.

Logo à partida, convém esclarecer um pequeno equívoco inerente ao programa de filosofia, que diz respeito à relação entre os pontos 3.1.1. – intenção ética e norma moral – e 3.1.3. – fundamentação da moral: quanto ao primeiro, encontramos no quadro do percurso de aprendizagem<sup>24</sup> uma distinção conceptual entre moral e ética, intenção e norma, o que, no contexto da história da filosofia, faz todo o sentido, não obstante as divergências teóricas sobre a existência ou não de uma verdadeira distinção entre os dois conceitos; quanto ao segundo, encontramos a proposta de questionamento da fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos actos humanos, o que poderia dar a entender que se trataria da moral enquanto conjunto de normas de acção estabelecidas pelo costume e pela organização social e política da vida humana. De maneira a que a minha condução de aulas faça sentido para um observador externo, convém ter em conta que assumi a referência à moral, naquele último ponto, como referência à ética, *stricto sensu*, isto é, à individualidade do sujeito que se constitui para si mesmo uma tarefa de fundamentação das suas acções de acordo com o *ethos* (o carácter, a interioridade vinculada à virtude ou ao dever). Fi-lo por duas razões: as considerações relativas à norma enquadram-se, convenientemente, no ponto 3.1.4 – ética, direito e política; a distinção conceptual preconizada no ponto 3.1.1. requer e aconselha o tratamento diferenciado dos dois níveis da acção, os quais, mesmo depois de Kant e Hegel, são susceptíveis de criar conflitos como aqueles que Sócrates identifica na relação com o Estado e as normas.

---

<sup>24</sup> Pág. 29.

Com isto em mente, a condução da primeira aula sobre este tópico (e já depois de ter sido feita uma fenomenologia da acção<sup>25</sup> e de se ter reservado a conceptualização aprofundada da ética para este momento) privilegiou, como ponto de partida, a situação dos alunos enquanto indivíduos, numa metodologia que se poderá considerar, seguindo os cânones, preferencialmente *indutiva*. A única hesitação em fazê-lo reside no facto de não se procurar exactamente um determinado número de ocorrências ou instanciações particularizadas do fenómeno (o ético, neste caso), que nos levasse ou conduzisse das concepções particulares para as ideias gerais com que operam; o que se pretende é interpelar directamente o aluno na sua individualidade concreta (na actualidade), na sua *situação*, de maneira a identificar os princípios operatórios com os quais ele se apresenta ao chamamento da existência, para efectuar, num segundo momento, um distanciamento aos conteúdos aí pressupostos. Basicamente, o que se pretende não é que eles induzam os conceitos a partir de momentos particulares nos quais pensam conseguir identificar uma determinada ideia, nem tampouco que, posteriormente a isso, deduzam as consequências alargadas dos conhecimentos previamente tidos; o objectivo é diagnosticar formas preliminares e inconsequentes de constituição de evidência ou de saber, para, movimento contínuo, anular as crenças e opiniões instaladas, criando por esse modo um vazio capaz de suportar a tensão e o desconforto de se ver perdido aquilo que nem sequer se podia perder, porque nunca tido. Para esse efeito, e uma vez ultrapassada a simples aproximação linguística aos conceitos de ética e moral (incontornável na perspectiva de uma avaliação por definições), precedida pela contextualização do novo tema, o trabalho dialéctico é exercido com base em pequenos exercícios de reflexão escrita e oral, regulado pela apresentação de casos práticos pouco extensos e por um tempo muito reduzido – e não limitado – para responder.

O primeiro exercício<sup>26</sup> consistia no que foi designado por «dilema de Agamémnon», em referência ao evento trágico grego protagonizado pelo rei com o mesmo nome, antes da guerra de Tróia, no qual eram contrapostas duas vias de acção possíveis: ceder à piedade estatal (por imposição de Tirésias, oráculo dos deuses) e ao dever para com os súbditos, aliados soberanos e seu irmão (Menelau), matando a sua filha Ifigénia, para possibilitar a acalmia das forças da natureza que impediam a partida das naus, ou cumprir o seu dever de pai e salvaguardar a vida da sua filha, em oposição à pressão exterior. Foi pedido aos alunos que optassem, forçosamente, por uma das duas

---

<sup>25</sup> Ponto 1.1. do módulo II do programa.

<sup>26</sup> Anexo 10º H1 A.

posições, ao vestirem o papel do rei grego, e justificassem o porquê da sua tomada de posição. Apesar da diversidade das respostas, o que interessa não é tanto a curiosidade em saber quais foram, mas a tomada de consciência da incapacidade de justificar a posição assumida em termos absolutos e definitivos, sem margens de confinamento claras entre a bondade e maldade das duas vias de acção possíveis; neste ponto, é tarefa do professor orientar a leitura e contraposição das justificações (de preferência garantindo o tempo e a ordem necessários à participação de todos), resguardar-se de assumir ele mesmo uma posição, e questionar em cada momento, através de uma problematização e formulações negativas, por que razão a posição inversa não é tão válida quanto aquela que é inicialmente defendida. Este não se trata, porém, de um exercício ético puro, já que pretendia sublinhar a diferença teórico-prática entre ética e moral, realçada pela oposição entre a massa (o estabelecido) e o indivíduo.

De maneira a tornar a perturbação existencial ainda mais agravante, tornava-se necessário introduzir uma maior envolvimento pessoal dos alunos, cada um por si, com a justificação das acções, com a ressalva de o exercício ser proposto sem qualquer atribuição directa ou indirecta de juízos de valor sobre situações concretas íntimas; nos casos práticos que se seguiram, teve-se o cuidado de apresentar uma acção perfeitamente comum (na acepção de senso-comum), dirigida a todos, em geral, mas a nenhum em particular, com uma dimensão de proximidade às preocupações mais influentes na adolescência e no despertar da intersubjectividade. Propôs-se um caso em que fulano se encontra numa relação amorosa com a não-sei-quantas e, num acesso de desconsideração, leva a cabo uma traição com não sei quem; o que se pretende saber, então, é se a acção dele pode ser considerada, em termos absolutos, boa ou má, e, se sim, porquê. Trata-se, agora, de valorar qualitativamente as acções de acordo com critérios ou ideias que se assumem como pretensamente dadas, e fundamentar o porquê de uma tal classificação. Invariavelmente, as respostas partem da perspectiva da “não-sei-quantas”, numa consideração que pende fortemente para a maldade da acção, e terminam num conjunto de asserções morais mais ou menos correntes que não se encontra suportado por qualquer alicerce caracteristicamente ético e tematizado.

Um outro exercício, complementar do anterior (porquanto acusa o mesmo mecanismo de constituição de evidência), consiste na listagem ordenada ou desordenada<sup>27</sup>, no quadro da sala de aula, de várias pequenas acções ou de verbos que

---

<sup>27</sup> Quando ordenada, acusa muito mais facilmente o processo mental de adesão atemática às proposições.

permitam a sua valoração judicativa com base em critérios de bem e de mal<sup>28</sup>, a qual se pretende seja efectuada pelos alunos, individualmente e em pouco tempo. Como alternativa, também se pode pedir que sejam eles a identificar e escrever, no caderno, um número determinado de acções que considerem ser boas ou más. Mais uma vez, se verifica que os resultados – mesmo quando estes frustram as expectativas mais comuns, tais como a identificação do acto de roubar como sendo bom ou como não tendo nada de mal – indicam que a forma comum de constituição de saber (ou pretensão saber) é a do *autômato*, para utilizar a terminologia de Pascal, e não a da *inspecção do espírito*<sup>29</sup>, que é a que se procura atingir. Se quisermos, o que está aqui em causa é um «vício de subrepção» (*vitium subreptionis*), que se trata de uma expressão operatória com diversas aplicações, de entre as quais a mais facilmente identificável será a que Kant utiliza para as transgressões epistemológicas originadas pelo comércio indevido entre o transcendental e o empírico, de tal modo que se toma fraudulentamente um pelo outro<sup>30</sup>; para entender melhor o sentido em que aqui o aplico, tenha-se em conta uma das muitas ocorrências que ele tem nos diálogos socráticos: no *Teeteto* [146b-147c], Sócrates interroga o seu interlocutor, Teeteto, sobre o que seja o saber ou ciência, ao que ele responde que “os assuntos que se aprendem com Teodoro são saberes – geometria e as que tu ainda agora enunciaste –; por outro lado, também as artes do sapateiro e dos outros artesãos, todas e cada uma delas não são outra coisa, a não ser saber”<sup>31</sup> [146c-d]. Ao ser interrogado por Sócrates sobre o saber em si mesmo – o que é, qual a sua definição, em que medida faz de tudo o resto “saberes” –, Teeteto responde com uma série de instanciações particulares a que chama “saberes” ou que está acostumado (*automaticamente*) a considerar como “saberes”, designando-os por meio dos objectos de que são saberes (geometria, sapataria, etc.), ao invés de conseguir exprimir a nota comum a todos eles. Com um tom dialéctico muito próprio, Sócrates apresenta uma analogia: “se alguém nos interrogasse sobre coisas simples que estão à mão, tal como o

<sup>28</sup> Os exemplos podem ser variados: *roubar um artigo de uma loja; mentir ao melhor amigo; dar esmola ao pobre; dizer a verdade; não copiar nos testes; fazer cópias ilegais de filmes e músicas*; etc.

<sup>29</sup> Vide *Pensamentos*, fr. 671 (L.G.), por exemplo. Não importa tanto, aqui, o papel positivo que Pascal parece atribuir, nalgumas circunstâncias, à constituição de evidência ao modo do autômato, mas a divergência entre as duas formas, a atemática e a temática. Até porque Pascal parece só reconhecer a validade do autômato depois de a inspecção do espírito ter sido conseguida previamente.

<sup>30</sup> Cf. *Crítica da Razão Pura* A 36/B53; A 791/B 819 – A 792/B 820; A 490/B 518; A 643/B 671; *Reflexões* 1018 (*vitium subreptionis practicum – vício de subrepção prático*); 5059; 5553; *Crítica da Razão Prática* A 210; *Crítica da Faculdade de Julgar* § 27.

<sup>31</sup> Esta citação, em particular, e as seguintes são referentes à edição portuguesa do *Teeteto* presente na bibliografia (juntamente com a francesa e a edição bilingue da Loeb). Cf. também o exemplo de subrepção presente no diálogo *Eutifron*, 6d-7a.

que é o barro, e lhe respondêssemos – o barro dos oleiros, o barro dos ceramistas e o barro dos fabricantes de tijolos –, não estaríamos a ser ridículos?” [147a] Daqui se segue, logicamente, que se alguém não sabe em que consiste o “saber”, não poderá também saber o que se compreende por “saber geométrico” ou “saber sapateiro”, da mesma maneira que se alguém não souber o que é o “barro”, nada adianta pelo facto de ser capaz de enumerar o barro dos “oleiros”, “ceramistas” e “fabricantes de tijolos”; aqui reside o vício de subrepção apontado, na confusão dolosa (ainda que não intencional) entre os tipos de objectos e determinações que nos habituámos a reconhecer como sendo isto ou aquilo, e a posse efectiva de um saber temático acerca dos conceitos e definições que nos permitem justificar uma determinada atribuição epistémica.

Na ética, em especial, a convicção de que a aceitação *automática* de certas acções como boas ou más corresponde, efectivamente, a *saber* que elas se encaixam nessas valorações, impede, logo à partida, qualquer comunicação especificamente ética: a subrepção procedente do uso passivo da razão conduz-nos, por um lado, à incapacidade de nos distanciarmos o bastante para julgar os nossos pretensos conhecimentos, e pode também, por outro, manter-nos constante e inflexivelmente no *medium* da imaginação, ou seja, sem qualquer contacto efectivo entre o que se pensa e o que se é. Daí advém a equivocidade em considerar a metodologia proposta como univocamente indutiva, dado que a tentativa de universalização de certos conceitos a partir de experiências particulares se encontra, desde logo, viciada pela subrepção, o que significa que a minha apreciação valorativa desta ou daquela acção pode ser puramente accidental. O esforço de reduplicação intrínseco à preparação dos alunos procura efectivar, por isso mesmo, a consciência da inanidade do saber pressuposto, e impedir, em simultâneo, que o vazio deixado por essa consciência seja imediatamente preenchido, até porque esse mesmo preenchimento, seguindo os trâmites do programa, é rápido e ilusório: ainda o aluno não teve tempo para se dar conta da possibilidade de formular juízos em sede própria [*princípio do pensar esclarecido*<sup>32</sup>], já o professor – em escrupuloso cumprimento do número de aulas previstas e das datas de avaliação preestabelecidas, com consequências futuras na sua própria avaliação – o está a envolver no abraço reconfortante da doutrina. A introdução mais ou menos doxográfica – logo, inofensiva – dos autores, suas épocas e contextos históricos, textos e acolhimento público por parte dos críticos, rapidamente se

---

<sup>32</sup> Sobre os três princípios kantianos do pensar (esclarecido, alargado e consequente), vide: *Crítica da Faculdade de Julgar* § 40; *Reflexões* 456, 1486, 2273, 2564, 6204; *Was heisst: Sich im Denken orientiren?*, vol. 8, p.146 [*O que significa orientar-se pelo pensamento?*], edição da Academia.

encarrega de neutralizar a possibilidade de capturar o aluno num movimento de reduplicação sobre si mesmo, no qual o conteúdo deveria ser rebatido na existência, ao contrário de se deixar ficar pela sua idealidade (imaginação). Os conteúdos trabalhados, nesta ordem de ideias, não ultrapassam nunca o registo imaginário ou meramente possível, não adquirem forma na actualidade do sujeito existente. É tanto mais assim quanto, no mesmo ano e no mesmo período de tempo, se exige que os alunos se vejam confrontados não com uma, mas com duas “perspectivas” de fundamentação da ética, o que obriga inevitavelmente à quebra da comunicação indirecta (proposições reduplicadas) e ao estabelecimento da comunicação directa (proposições meramente ideais que facilmente se decoram e reproduzem numa avaliação sumativa, por exemplo).

É certo que, na planificação e condução de aulas, introduzi mais um autor – talvez em contravenção directa quanto ao que eu próprio aponte como contraproducente – na parte de fundamentação, nomeadamente Aristóteles, mas porque servia os propósitos de uma fundamentação autónoma da ética no campo da individualidade dos alunos. A relevância, nesse caso, não foi atribuída ao contexto histórico nem à origem dos problemas éticos nos gregos (até porque aí teria que começar com Sócrates/Platão, que inaugura a ética como problema teórico e, sobretudo, existencial, prático, na medida em que o indivíduo passa a ser tido como tarefa para si mesmo<sup>33</sup>), mas à natureza originalmente interpeladora da ética como orientação constitutiva para o desempenho perfeito da tarefa ou função que, com toda a propriedade, se pode dizer humana (virtude); escapar à ética, neste contexto, torna-se impossível, mesmo que negativamente (não estar a cumprir o que é devido). Por isso mesmo é que se fez recurso do mesmo exercício que Platão e Aristóteles utilizam nos seus textos, que é o de identificar, em vários seres e em diferentes graus, funções ou tarefas que lhes sejam específicas, até chegar àquilo que é, essencialmente, humano.

Em suma, as aulas iniciais de cada unidade ou sub-unidade procuram sempre colocar uma questão existencial e levar os alunos a confrontarem-se consigo mesmos na

---

<sup>33</sup> Cf. *Ménon* 70a, que esgota, diria, todas as interrogações limite que se podem fazer sobre a ética; e ainda Kierkegaard, *Doença para a Morte*, XI 200, onde se considera que Sócrates é o *Ethiker* por excelência – o termo é de difícil tradução, porque não parece haver um correspondente directo, actualmente, e porque o texto de Kierkegaard facilita uma interpretação na qual Sócrates não só é o fundador da ética, como é o único *Ethiker* (poder-se-ia traduzir o termo dinamarquês por *ético*, numa substantivação do adjectivo, ou por *eticista*, o que se aproxima demais de uma certa tradição analítica contemporânea que faz de um eticista algo muito diferente daquilo que Sócrates representa); sobre a pretensa *redução* (*recondução*, ao estilo husserliano) da filosofia à ética, por parte de Sócrates, cf. também SENECA, *Cartas a Lucílio*, Carta 71, 7.



consciência do ser, para só depois, mais tarde, aplicar os conteúdos teóricos (imaginários, possíveis) sob a forma de comunicação directa (definição, esquematização, reprodução escrita), ainda que se possa executá-la de maneira a não ser totalmente directa. A título de exemplo, pode verificar-se que, na segunda planificação para o ponto de fundamentação da ética<sup>34</sup>, e uma vez introduzido Aristóteles, a distinção entre «hábitos», «potências» e «paixões», que, devido à calendarização, não se prestava ao dispêndio de muito tempo, ainda que directamente comunicada, foi pautada pelo seguinte exercício: num “teste” nomeado como “teste das paixões”, foi pedido aos alunos que, durante a audição de curtos trechos de músicas de vários estilos (ainda que na maioria afectas aos interesses musicais dos adolescentes, que se foram tornando perceptíveis no diálogo com eles), escrevessem, numa palavra, qual a «paixão» (afecção, sentimento, emoção) que neles predominava naquele momento, em virtude da música. O efeito pretendido, em boa parte dos casos, foi conseguido, porquanto foram obrigados, pelo exercício, a tomar consciência da influência que um catalisador como a música tem nas nossas paixões, e em que medida isso determina, por sua vez, a forma da acção. Mais uma vez, o impacto existencial consegue ser introduzido.

A mesma repercussão foi procurada na turma de 11º ano, nomeadamente no tratamento da unidade respeitante ao conhecimento, nos seus pontos 1.1. – estrutura do acto de conhecer – e 1.2. – análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento [módulo IV do programa].

A abordagem inicial à leccionação destes dois pontos do programa foi, desde o início, orientada no sentido de abrir horizonte ao estudo das três teorias explicativas do conhecimento que se encontravam presentes no Manual adoptado [*A Arte de Pensar*]: cepticismo pirrónico; racionalismo cartesiano; e empirismo céptico (Hume). Dado que se exigia uma preparação prévia baseada na análise da estrutura do acto de conhecer (o que inclui o «sujeito cognoscente», o «objecto cognoscível» e a própria natureza do conhecimento), procurei a combinação entre uma problematização dialéctica inicial sobre a situação cognoscitiva humana (quando ao abrigo do pensar por si mesmo ou de forma esclarecida) e o estado de dúvida descrito por Descartes no início da *Meditação Segunda*: o questionamento inicial deveria, assim, “encher o espírito de tantas dúvidas, que não estivesse mais em poder” dos alunos esquecê-las, mergulhados ou caídos “numa água muito profunda”, com grande “surpresa” e sem capacidade de “assegurar o

---

<sup>34</sup> Anexo 10º H1 B.

contacto dos pés com o fundo ou subir à superfície”<sup>35</sup>. O objectivo consistia na apresentação existencial do problema do conhecimento, de modo a conseguir mais do que lidar com a dúvida na possibilidade – o que seria simplesmente um jogo e uma neutralização da mesma – e introduzir *interesse* (ser-entre). O *interesse* é uma das categorias fundamentais elencadas por Kierkegaard, não só pela sua relação com a reduplicação, como pelo desenvolvimento autónomo que recebe na obra *Johannes Climacus – De omnibus dubitandum est*, relevante para a compreensão do significado da *dúvida* na filosofia moderna e, sobretudo, na existência, quando levada a sério.

O passo fundamental<sup>36</sup> que serviu de base ao empreendimento proposto sublinha que a *reflexão* especulativa, enquanto tal, representa somente a possibilidade [*medium* da imaginação] da relação do sujeito com o conteúdo – qualquer que ele seja – com que de cada vez se encontra, mesmo quando se trata da dúvida (metódica ou não); a *consciência*, pelo contrário, é a *relação*, em que consiste o *interesse* – este é o efectivo comércio entre a possibilidade (neste caso, da dúvida) e a actualidade, que consegue a eliminação de qualquer duplicidade categorial por meio de uma sobreposição dos dois planos (ou pela efectivação de um no outro). As tentativas de manter a dúvida no registo da curiosidade doxográfica e intelectual, ou de a tornar inofensiva por meio da precipitação rumo à existência de uma resposta, encontram-se fechadas no círculo vicioso da possibilidade, logo, do *desinteresse*; o *conhecimento desinteressado* pode ser encontrado em qualquer disciplina ou área do saber, mas torna-se particularmente flagrante no caso da dúvida cartesiana, precisamente porque lê-lo num registo *ferial* é retirar-lhe todo o seu conteúdo (independentemente agora de Descartes o ter feito ou não).

Neste contexto, as duas aulas iniciais<sup>37</sup> radicalizaram o argumento do sonho<sup>38</sup>, com o questionamento sobre a certeza de os alunos estarem acordados ou não. O irromper do exercício dialéctico das perguntas e respostas processou-se no sentido de

<sup>35</sup> Paráfrases de DESCARTES, *Meditações Metafísicas*, Meditação Segunda, 18 (23-24 na versão latina).

<sup>36</sup> *Papirer* IV B1 148.

<sup>37</sup> Aqui tive a oportunidade de as apresentar às duas turmas de 11º ano, por solicitação da orientadora e concordância da colega de estágio, o que permitiu uma verificação mais apurada da sua eficácia ou ineficácia.

<sup>38</sup> A exposição do problema ou do argumento clássico pode ser encontrada em Platão, no *Teeteto* (158a-d), onde se discute já se é possível apresentar alguma prova que garanta a diferença qualitativa entre o sonho e a vigília, atendendo a que as percepções parecem não diferir assim tanto em relação aos fenómenos apresentados ao sujeito, da mesma maneira que aos loucos tudo parece real, tão real quanto a própria realidade; em Descartes, o argumento inicial (*Meditações*, 13-15) assume uma dimensão ainda mais problemática com a introdução do génio maligno (*Idem*, 18), ainda que a solução para ambos possa ser a mesma, no limite.

haver uma tentativa de fundamentação daquilo que foi a certeza apodíctica, por parte deles, de que se encontravam, realmente, num estado de vigília e não de sonho.

Os argumentos produzidos seguiram a linha de orientação do senso-comum, mediante a apresentação das razões aparentemente mais evidentes e seguras: a memória de ter acordado de manhã, ao que se seguiu a vinda para a escola; o facto de as determinações fenomenológicas dos objectos serem muito mais nítidas (manifestas) do que as dos objectos que *aparecem* durante os estados oníricos; a sequenciação organizada e conexa entre os diversos acontecimentos de um ou vários dias. O tempo de apresentação dos argumentos foi curto e obedeceu a uma contínua interpelação e moderação, em especial quando se tratava de sugestões complementares de uns em relação aos outros. Simultaneamente, ao invés de produzir uma contra-argumentação propriamente dita, por meio de uma exposição directa, a dialéctica questionou até que ponto e em que medida aquelas mesmas características não poderiam ser também encontradas nos sonhos: é recorrente termos sonhos nos quais nos recordamos de ter acordado e executado uma série de tarefas, para descobrir, afinal, que não se tratava de mais do que um sonho dentro do sonho; as determinações perceptivas oníricas não carecem, o mais das vezes, da mesma nitidez pertencente às da vigília – aquilo a que chamei nas aulas “sonhos em alta-definição” (o que foi de imediato ao encontro da compreensão dos alunos); as próprias determinações da experiência, em estado de vigília, não possuem, em muitos casos, a tal nitidez requerida – recorde-se a exposição leibniziana dos conhecimentos *confusos*, nos quais não é possível distinguir as diferenças ou propriedades das coisas<sup>39</sup>; e acontece também, por vezes, os sonhos terem uma sequência lógica, quer dentro do próprio sonho, quer entre sonhos (os “sonhos em trilógicas e tetralógicas”), além de visitas frequentes por parte das mesmas imagens (pessoas, animais e objectos específicos). A referência partilhada entre mim e os alunos de dois filmes, em especial, facilitou o desenvolvimento dialéctico da questão: o *Inception – A Origem*, cuja temática geral é o sonho e seus vários estados de consciência, na exploração dos *fenómenos*, da percepção, da consciência e dos vários *planos* ou *camadas* que um sonho pode ter (sonhos dentro de sonhos); e o *Matrix*, que segue um princípio de reflexão semelhante, na demanda por uma fronteira clara entre a realidade e a imaginação, entre uma dimensão próxima do númeno e outra do fenómeno. Ambos partilham o pano de fundo filosófico sugerido por Platão no *Teeteto*.

---

<sup>39</sup> LEIBNIZ, *Discurso de Metafísica*, XXIV; *Novos Ensaio sobre o Entendimento Humano*, Livro II, Cap. XXIX.

A pressão existencial foi-se agudizando em virtude de uma interrogação pré-delineada sobre as sensações presentes num e noutro estado, com a listagem respectiva no quadro; a determinada altura, a tensão cognoscitiva chegou ao limiar que tantas vezes é indiciado nos diálogos platónicos, que é o da paralisação aporética, por um lado, e o da irritação/frustração pela incapacidade de dar resposta ao problema. Estrategicamente, o modelo da pergunta e resposta – onde a pergunta é curta e incisiva, e a resposta é curta (muitas vezes “sim” ou “não”) – parece conseguir desenvolver adequadamente as bases argumentativas fundamentais à compreensão teórica e, sobretudo, existencial das questões.

Em acréscimo, possibilitou-se o visionamento de um segmento do filme *Matrix* (que foi o mais explorado, tendo merecido mesmo, posteriormente, o visionamento completo), mais especificamente aquele em que a personagem *Morfeu* (o deus do sono) confronta *Neo* com a consciência do mal-estar da existência, na qual se dá conta da clivagem entre o que *aparece* e a tomada disso como *real*, pelo que é instado a responder, mais tarde, à pergunta *o que é o real?*; no momento seguinte, convida-o a escolher entre dois comprimidos, um azul e outro vermelho, sendo que o primeiro o levará a esquecer aquele encontro, e o segundo a “permanecer no país das maravilhas e descobrir quão funda é a toca do coelho”. Antes dos minutos seguintes, o filme é propositadamente suspenso nesse momento, ficando a imagem das mãos estendidas de *Morfeu* com os respectivos comprimidos nas palmas; os alunos são então colocados diante da mesma escolha e decisão: ou tomam o comprimido vermelho e o professor permite-lhes continuarem no “país das maravilhas”<sup>40</sup>, para descobrirem (ou tentarem descobrir, pelo menos) se estão a dormir ou a sonhar, se conseguem identificar o que seja a realidade e seu conhecimento; ou tomam o comprimido azul e as coisas param por ali. É-lhes concedido um minuto de ponderação. Terminado o tempo, são solicitados a colocar a mão no ar em conformidade com a sua escolha individual: a maioria fá-lo em relação ao comprimido vermelho; uma pequena minoria em relação ao azul. Quanto ao desenrolar metodológico e estratégico da aula, os que escolheram o comprimido azul poderiam representar um perigo de desvio das atenções, porque estariam a auto-excluir-se do seguimento da investigação proposta, ainda que as suas motivações não fossem, necessariamente, o desinteresse pela questão ou pela aula; de forma a recapturá-los no

---

<sup>40</sup> Cf. CARROLL, L., *Alice's Adventures in Wonderland*, Penguin Books: a referência comum é a do primeiro capítulo da história, intitulado *Down the Rabbit-Hole*, cujas interpretações são muitas e variadas, mas assentam num ponto comum – trata-se de uma modificação de um estado de consciência para outro, do acesso normal que nos é disponível para um acesso radicalmente diferente.

movimento dialéctico, foi necessário recorrer a um risco calculado, que se apresentou ao modo da radicalidade da questão e pretendia encaminhá-los para o comprimido vermelho – a proposta foi a de abandonarem a sala de aula. Os alunos manifestaram, então, a sua surpresa pela proposta lançada, ao mesmo tempo que lhes explicava que a chave daquelas aulas era uma *alternativa* – *ou* se decidiam pelo empreendimento filosófico, *ou* o abandonavam, uma vez que seria impossível cumprir os dois percursos. E se assim era, então o resultado da toma do comprimido azul teria de ser o mesmo do qual a personagem *Neo* tinha sido advertida – esquecer o que tinha acontecido e acordar na cama, na manhã seguinte, e acreditar no que quisesse. Convidei-os a sair, portanto, o que gerou alguma tensão quanto ao desfecho e seriedade da alternativa escolhida; no fim de contas, depois do burburinho e das risadas expectantes dos colegas, e ainda que com alguma renitência quanto à nova tomada de posição, assumiram que queriam o comprimido vermelho e não o azul. A sublinhar bem o tamanho da empresa e a radicalidade dessa escolha, interroguei-os uma última vez sobre a certeza que tinham em fazê-la, ao que a confirmaram; relembrei à turma toda que já não havia volta a dar e deu-se seguimento. Foi uma estratégia de compromisso que acabou por dar frutos.

A continuação do filme confirmou a coincidência de decisão por parte do protagonista *Neo*, à qual se sucedeu o momento de escape da *matriz* para o *mundo real* (a entrada na toca do coelho). Prolongou-se o visionamento por mais uns minutos, até ao momento em que *Morfeu* conduz *Neo* ao “deserto do real” e o confronta com a questão epistemológica de base: *o que é o real, como se define o real?* O trecho é especialmente significativo, porque levanta a suspeita sobre a concordância objectiva das sensações e percepções com os objectos, remetendo para a possibilidade de uma representação puramente subjectiva que nada pode afirmar sobre o *exterior*. Os minutos que se seguiram foram, então, dedicados a mais uma exercício escrito de reflexão, no qual os alunos foram instados a dar a sua resposta individual àquela mesma pergunta, aparentemente tão desconcertante. O conjunto de respostas resultou proporcionalmente interessante: sensação, sentimento, razão, verificação pela experiência, entre outras. É de relevar o facto de boa parte dos alunos ter dado a resposta que mais era desejável de acordo com o plano de aula – sensação. Era precisamente com esta hipótese que se pretendia dar curso às análises preliminares sobre a estrutura do acto de conhecer e os vários recursos cognoscitivos que temos à disposição<sup>41</sup>, com base nas análises de

---

<sup>41</sup> Cf. Anexos 11º C3 A e 11º C3 B. A ordem pela qual aparecem as estratégias presentes na planificação não foi seguida escrupulosamente, em especial porque houve necessidade de adaptação dos conteúdos, no

Aristóteles sobre a «escala dos saberes» e suas margens de confinamento e desconfinamento<sup>42</sup>. Isso possibilitou, entre outras coisas, análise de textos em contexto de sala de aula e toda uma série de experiências sensoriais realizadas sob orientação, nomeadamente as que diziam respeito à identificação das várias sensações, sentidos e sensíveis disponíveis, com uma dinâmica relacional acentuada. Garantiu-se, assim, a compreensão gradual, esclarecida (pensar por si mesmo) e experiencial das investigações, partindo da situação comum dos alunos, sem que tivesse sido necessário entregar, logo à partida, todos os dados, definições e respostas do autor. As desvantagens desta abordagem são o tempo disponível, que é insuficiente para que isto se possa fazer em todas as aulas sem qualquer espécie de comunicação directa, e os ciclos de maior aridez que se geram quando as unidades temáticas do programa não se prestam tão facilmente a esta metodologia.

Para ilustrar um pouco melhor esta condução de aulas, com recurso à «oficina filosófica»<sup>43</sup>, selecionei a planificação referente à aula em que me propus a reprodução da experiência cartesiana da cera em contexto de sala de aula. Numa rápida contextualização<sup>44</sup>, aquela inseria-se numa série de sessões sobre o racionalismo cartesiano, orientado pelo percurso apresentado pelo próprio Descartes nas suas *Meditações Metafísicas*<sup>45</sup>, que tinha chegado ao ponto em que seria necessária a explicação sobre as ideias claras e distintas, em particular da ideia de *res extensa*. A experiência<sup>46</sup>, tal como é apresentada, pretende dar conta das várias alterações produzidas num pedaço de cera quando aproximado do fogo, de maneira a aferir que tipo de síntese (o termo não é cartesiano, mas adequa-se) cognoscitiva tem lugar na identificação de uma coisa como sendo a *mesma*, apesar de as suas determinações se terem alterado. O nexos do problema, que não importa aqui decodificar nos seus vários

---

movimento interno da própria aula, segundo as respostas oferecidas pelos alunos e os tempos precisos ao seu respectivo tratamento. Não obstante, a linha geral de orientação foi mantida, tendo sido apresentadas as três questões fundamentais da filosofia do conhecimento e o seu significado para esta área da filosofia. É de referir ainda que esta mesma planificação foi utilizada nas duas aulas leccionadas ao 11º C1.

<sup>42</sup> Cf. *Metafísica* 980a22-982a; *De Anima* 416b30-4418a25, 431b20-432a10.

<sup>43</sup> Trata-se de um termo que serve a conceptualização daquele tipo de exercícios práticos, digamos assim, com determinadas finalidades pedagógicas (aquisição e aplicação de competências de análise, interpretação, conceptualização, problematização), mas que não pretende, propriamente, ser original.

<sup>44</sup> O anexo daquela aula, em particular, é o 11º C3 I; por uma questão de congruência interna, anexei igualmente as planificações respeitantes à série de aulas sobre Descartes.

<sup>45</sup> A utilização preferencial desta obra, com o acompanhamento paralelo do *Discurso do Método*, teve como critérios a sequenciação organizada das meditações e as ilustrações exemplares que a acompanham, com uma densidade filosófica mais acentuada do que a presente na restante obra (com excepção, eventualmente, do volume de objecções às *Meditações* e respectivas respostas).

<sup>46</sup> *Meditações Metafísicas*, 23-26 (francês); 30-34 (latim). Os parágrafos encontram-se na segunda meditação.

caudais, reside na atribuição de *mesmeidade* ontológica a um objecto que sofre um movimento de alteração, do qual não se pode afirmar que tenha conservado as mesmas qualidades sensoriais que antes apresentava e que agora não possui; o enfoque cartesiano, mais do que atender à questão da síntese e da temporalidade, vai para a identificação de determinações intrínsecas ao tipo de objecto em causa (que é material ou extenso, neste caso), independentemente das variações que possa sofrer – altura, comprimento e profundidade, que perfazem os caracteres definitórios da clareza e distinção da ideia de *res extensa*. O propósito era, portanto, facilitar aos alunos uma compreensão situacional da teorização subjacente à experiência, o que não só foi um factor contribuinte para a atenção e expectativa por parte deles, com elevado grau de surpresa por a experiência ir por diante, como também permitiu, efectivamente, que eles chegassem ao fundo da questão, identificando as determinações que, também a eles, os levavam a afirmar que era e não era a mesma cera (foi utilizada uma vela). A explicação global e o sentido específico da reprodução foram, então, apresentados e relacionados com o inatismo cartesiano, no contexto da clareza e da distinção, mas só depois de se ter abandonado a comunicação directa, de início, para apresentar os problemas *em situação*. Filosoficamente, tende a ser uma abordagem mais eficaz do que um registo expositivo directo, ainda que problemático.

**§ 3 *Post-Scriptum Conclusivo não-Académico às Migalhas Didácticas: Sócrates, o δαίμων da Filosofia – um contributo irónico-patético-dialéctico para a existência subjectiva do indivíduo; o pensador subjectivo*<sup>47</sup>.**

οὗ δ' ἔνεχ' ἡ πολλὴ σπουδὴ τὸ ἀληθείας ἰδεῖν πεδίον οὗ ἐστίν, ἣ τε δὴ προσήκουσα ψυχῆς τῷ ἀρίστῳ νομῇ ἐκ τοῦ ἐκεῖ λειμῶνος τυγχάνει οὔσα, ἣ τε τοῦ πτεροῦ φύσις, ᾧ ψυχὴ κομφίζεται, τούτῳ τρέφεται.<sup>48</sup>

*Fedro*, 248b

A segunda parte do relatório, de acordo com o regulamento devidamente estabelecido para a regulação do mesmo, deve concentrar-se, em primeiro lugar, na

<sup>47</sup> A formulação do título do relatório deve-se à obra *Philosophiske Smuler* [Migalhas Filosóficas], enquanto a do subtítulo se deve à obra *Afsluttende uvidenskabelig efterskrift* [Post-Scriptum Conclusivo não-Académico às Migalhas Filosóficas].

<sup>48</sup> A tradução inglesa da Loeb diz assim: *But the reason of the great eagerness to see where the plain of truth is, lies in the fact that the fitting pasturage for the best part of the soul is in the meadow there, and the wing on which the soul is raised up is nourished by this* – pág. 479.

análise da prática de ensino. O dito regulamento não esclarece, ao pormenor, em que consiste exactamente essa análise, pelo que a minha opção de preenchimento desse tópico será a da fundamentação teórica daquilo que foi descrito na primeira parte. Faço-o, porque isso tanto abrange a análise da prática de ensino em geral, como a da prática de ensino em particular, nomeadamente a da filosofia.

Se é certo que as *migalhas didácticas* apresentaram o fenómeno, o *post-scriptum* apresentará o conceito ou ideia, sendo que, precisamente enquanto *post-scriptum*, dele não se poderá esperar grande coisa, dado que seria inusitado que as palavras finais do corpo de texto tivessem mais importância do que aquele. Não seria muito sensato escrever uma carta de várias páginas, para elaborar, posteriormente, uma pequena nota de outras tantas páginas que, em absoluto, não só nada têm a ver com a primeira resenha, como pretendem ainda – num golpe de ironia tão despropositado quanto a própria – ser de maior importância do que aquela. E, cúmulo dos cúmulos, o seu autor tem ainda a desfaçatez de lhe atribuir a desconcertante designação de *post-scriptum* (que é, de resto, o que faz Kierkegaard na sua obra, como estratégia de oposição ao *sistema* hegeliano). Caso a tivesse, aproveitaria ele também, decerto, a ocasião de separar os dois textos por meio de dois envelopes, que se seguiriam um ao outro na remessa. Qual não seria a surpresa quando, convencido de ter sido absolutamente informado de tudo o que interessasse, o destinatário se desse conta que tinha recebido um novo texto, sob forma de apêndice, quase, que não só mostrava que não tinha sido, de todo, informado sobre coisíssima nenhuma, como ainda pretendia – agora sim – informá-lo de tudo.

Seria caso para dizer, com aquele outro autor<sup>49</sup>, que esse novo texto ou bem que não serve para nada (a não ser, numa remota hipótese e caso tenha sido aprovado pelas autoridades competentes para esse efeito, para encher um ou dois espaços numa das prateleiras da biblioteca, onde acumulará uma considerável dose de pó, contribuindo assim para a maior felicidade dos ácaros, sempre tão ávidos de cultura), ou bem que “poderá sempre servir de muito salutar penitência”, não só para quem o lê (porque a isso é obrigado, claro), mas também para quem o escreve (que tem a vantagem de não ter que o ler); além disso, a bem dizer, não se deverá de todo pegar no texto quando as circunstâncias indiquem que o hipotético leitor que assim o pretenda “perdeu o bom humor” ou simplesmente “não lhe apetece”.

---

<sup>49</sup> Trata-se de Gonçalo Portocarrero de Almada, no livro de compilação de algumas das suas crónicas, intitulado *Histórias e Morais*, Alêtheia Editores, Lisboa, Maio de 2011, pp. 7-10.



Este exercício, simultaneamente descritivo e reflexivo, não só trata da ironia e da maiêutica socráticas, como pretende, também ele, em si mesmo, ser irónico e maiêutico. Convirá, por isso, no contexto da prática de ensino, sistematizar, num primeiro momento, as características da filosofia que se pretende sejam portas de acesso à sua actividade. Com vista a esse fim, será interessante ter em linha de conta aquilo que o actual programa de filosofia preconiza como marcos de sinalização, juntamente com algumas das considerações mais significativas de alguns dos manuais disponíveis.

O programa, nas suas reflexões sobre a natureza do empreendimento filosófico, começa por sublinhar a estreita afinidade entre a filosofia e a democracia (filosofia e cidadania), que é caracterizada por “três funções essenciais”: “permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais” – o que conduzirá, sem dúvida, ao aprofundamento generalizado da *crença* e da *opinião* (lembre-se o quanto é importante, hoje em dia, *ter uma “doxa”*, sem a qual não se é ninguém no mundo globalizado); “aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros”; e “aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados”<sup>50</sup>, o que significa que se hoje um mais um é igual a dois, amanhã poderá bem ser igual a três ao quadrado. Estas componentes são reforçadas pela sua “dimensão crítica e ética”, que providenciará aos estudantes a possibilidade de participarem “criticamente na construção e transformação do mundo”, pretendendo ainda, enquanto “actividade de pensar a vida”, que se desenvolva “uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado”, a qual, ao mesmo tempo, “a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo”. Estes factores são os que fazem dela “não só uma componente essencial da formação pessoal da juventude, como também a caracteriza como um instrumento da vivência e aprofundamento da vida democrática”<sup>51</sup>.

Na segunda parte do programa<sup>52</sup> (apresentação), encontramos um conjunto de finalidades que a disciplina de filosofia deverá “assumir como suas, a partir da sua especificidade”, das quais sublinharia as seguintes: contribuir “para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida”; favorecer “o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais”; “proporcionar oportunidades favoráveis (...) para a aquisição de

<sup>50</sup> Programa de Filosofia 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 4.

<sup>51</sup> *Idem*, pág. 5.

<sup>52</sup> Pág. 8.

competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária”.

Relativamente aos objectivos gerais<sup>53</sup>, e ainda numa panorâmica sumária sobre a determinação da actividade filosófica, é de destacar que se pretende: “reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico-cultural”; “reconhecer o contributo específico da filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico”; “desenvolver uma consciência crítica e responsável”; “desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos”; “comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos”; “desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização”.

No domínio das competências<sup>54</sup>, organizado em três grandes grupos, existem igualmente traços da necessidade de desenvolvimento da “leitura crítica da linguagem icónica (...) e audiovisual”, suportada, como tudo o resto, pela multiplicidade de opiniões possíveis, que deverão ser tidas em conta.

Desta fisionomia do programa, em traços largos, brotam três dúvidas. A primeira das dúvidas prende-se com o carácter eminentemente *provisório e limitado* dos saberes a que o sujeito se pode propor no âmbito filosófico, ou, para ser mais correcto, em qualquer âmbito. Existem duas interpretações possíveis para esta determinação da filosofia – *tertium non datur*. Ou o programa obedece, claramente, a uma inspiração de origem apostólica, o que significa que considera *provisória e limitada* toda a forma de *gnose* (“todos os mistérios e toda a ciência”) que terá, mais cedo ou mais tarde, e por alturas do Juízo Final, a classificação de “inútil” (porque imperfeita à luz da visão beatífica)<sup>55</sup>, ou entende como *provisório e limitado* o mesmo que Descartes pretendia dar a entender da sua *morale par provision*<sup>56</sup> [vulgo, *moral provisória*], isto é, um conjunto de máximas (*maximes*) inteiramente *revisíveis*, porque *contingentes* (tanto podem ser de uma maneira como de outra) e potencialmente erradas. A segunda dúvida, em estreita ligação com a anterior, concerne à natureza *crítica* da filosofia, que se presta, também ela, a uma disjunta exclusiva: ou se trata de uma *crítica* ao modo kantiano, na qual a razão empreende “a mais difícil das suas tarefas, a do conhecimento

<sup>53</sup> Pág. 9.

<sup>54</sup> Pág. 10.

<sup>55</sup> As referências são, respectivamente, de 1 Cor 13, 2.8-11.

<sup>56</sup> *Discurso do Método*, terceira parte.

de si mesma e da constituição de um tribunal que lhe assegure as pretensões legítimas e, em contrapartida, possa condenar-lhe todas as presunções infundadas”<sup>57</sup>; *ou* consiste numa *crítica* no sentido que veio, progressivamente e cada vez mais, a adquirir para uma certa intelectualidade dominante (popular, ainda assim), que é o de ser dotado de *opinião* (*δόξα*) sobre tudo, com base na formulação constante de proposições que pretendem pôr em causa todo e qualquer procedimento dogmático (considerado como seu contrário) da razão. Esta última alternativa, aliás, é a única que faz sentido se assumirmos que estamos a lidar com uma “moral provisória”, porquanto não só reforça, como explica, a *limitação* e *revisibilidade* daquela, indispensável à tendência democratizante contemporânea subordinada à globalização cultural, tão mais paradoxal quanto assumidamente defensora do subjectivismo e relativismo morais. O que nos conduz à derradeira interrogação: como pode o “reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária” ser um dos pressupostos de base do actual programa, quando os nossos saberes – exceptuando este mesmo saber sobre os saberes e a democracia, ao gosto do velho paradoxo – são meramente *provisórios* e intrinsecamente *limitados*? Não deveria a própria democracia apresentar-se como tema de reflexão filosófica – como sempre foi – e não um dos fundamentos primeiros do programa, inquinado desde logo pelo compasso opinativo da maioria, sob falsos pretextos de tolerância? É de senso-comum a *opinião* de que o contrário de uma posição dogmática é uma posição crítica, mas não é imediatamente claro que assim seja ou o que é que isto realmente significa, especialmente se tivermos em conta as análises de Kant: “a crítica não se opõe ao *procedimento dogmático da razão* [*dem dogmatischen Verfahren der Vernunft*] no seu conhecimento puro, enquanto ciência (pois esta é sempre dogmática, isto é, estritamente demonstrativa, baseando-se em princípios *a priori* seguros) [*denn diese muss jederzeit dogmatisch, d.i. aus sicheren Prinzipien a priori strenge beweisend sein*], mas sim ao *dogmatismo* [*dem Dogmatism*], quer dizer, à presunção de seguir por diante apenas com um conhecimento puro por conceitos (conhecimento filosófico), apoiado em princípios, como os que a razão desde há muito aplica, sem se informar como e com que direito os alcançou. O dogmatismo [*Dogmatism*] é, pois, o procedimento dogmático da razão pura *sem uma crítica prévia da sua própria capacidade*. Esta oposição da crítica ao dogmatismo não favorece, pois, de modo algum, a superficialidade palavrosa [*der geschwätzigen Seichtigkeit*] que toma

<sup>57</sup> *Crítica da Razão Pura*, A XI. Cf. ainda, sobre a noção de *crítica*: A XII-XIII, A XXI, B XXII, B XXIV-XXV, B XXXI, B XXXIV, B 19-30.

a despropósito o nome de popularidade [*Popularität*], nem ainda menos o cepticismo [*Skeptizismus*] que condena, sumariamente, toda a metafísica. A crítica é antes a necessária preparação para o estabelecimento de uma metafísica sólida fundada rigorosamente como ciência, que há-de desenvolver-se de maneira necessariamente dogmática [*dogmatisch*] e estritamente sistemática, por conseguinte escolástica (e não popular). Exigência inevitável em metafísica (...).”<sup>58</sup> É a *crítica*, enquanto alternativa tanto ao dogmatismo como ao cepticismo<sup>59</sup> (daí não ser propriamente um contrário, em termos absolutos, que é formulado sob o aspecto de binómio), que fundamenta o “caminho seguro da ciência à metafísica”<sup>60</sup>, que se desenvolve de modo necessariamente dogmático. Existem, portanto, duas relações possíveis com o *dogma* filosófico: o *dogmatismo* e a *crítica*, que se opõe àquele, mas não ao *procedimento dogmático* que ela mesma funda. Não é por acaso que se insurge de forma igualmente vigorosa quanto àquilo que só ela “pode cortar pela raiz”: “o *materialismo*, o *fatalismo*, o *ateísmo*, a *incredulidade* dos espíritos fortes, o *fanatismo* e a *superstição*, que se podem tornar nocivos a todos e, por último, também o *idealismo* e o *cepticismo*”<sup>61</sup>. A distinção, todavia, parece ter sido esquecida, para se transformar numa suspeita generalizada em relação à *ciência* dogmática, assente em princípios tidos como *necessários*, ao invés de *contingentes* ou *provisórios*, e capaz de fundar um posicionamento subjectivo sustentável universalmente. É, aliás, impossível escapar ao subjectivismo e relativismo morais que não desta maneira, sob pena de cairmos numa indesejável casuística, que passa a ter um significado estritamente político e não ético. O que acaba por ser uma extraordinária vantagem, se considerarmos que o professor de filosofia se vê assim dispensado de toda e qualquer obrigação de leccionar algo que remotamente se assemelhe à ética (para não falar da metafísica), podendo assim evitar toda e qualquer angústia, da sua parte e dos alunos, quanto à existência da consciência (com os seus imperativos e a sua fixação pela justiça), responsabilidade e escrúpulos.

Em verdade, há que dizer que, neste contexto relativista, a filosofia pode assim obter o seu lugar no funcionalismo público, ao abrigo de todas as benesses que daí derivam, na mais completa tranquilidade existencial, e dentro de um horário aceitável. Continua a passar como coisa abstrusa para a maior parte das pessoas, em especial os alunos, destituída de toda e qualquer utilidade que não a de dar emprego a meia dúzia de

<sup>58</sup> *Idem*, B XXXV-XXXVI.

<sup>59</sup> Cf. *Idem*, A IX.

<sup>60</sup> Cf. *Idem*, B XIV. É um refrão que se repete várias vezes na *Crítica*.

<sup>61</sup> *Idem*, B XXXIV.

peessoas (entre as quais o proponente se inclui) que, quando interpelada no sentido de saber o que faz da vida, ou seja, qual o seu ganha-pão, pode responder o mais neutramente possível: *sou um engenheiro conceptual e ensino a adquirir destreza no pensamento*<sup>62</sup>. Como isto, em boa verdade, não possui qualquer “utilidade”, impede-se, assim, que a filosofia “estrague a vida a alguém”, desculpabilizando o próprio filósofo, que se limita a parecer aos olhos dos outros um indivíduo parecido àquele que ganha uma enorme fortuna e desata a realizar as fantasias mais pitorescas, i.e., um *excêntrico* [ἄτοπος]<sup>63</sup>. Os manuais, seguindo as orientações do programa, parecem ir na mesma direcção, tanto por repetirem a regra da *actividade crítica*<sup>64</sup>, quer por apresentarem a filosofia como expressão de uma busca em que as perguntas são mais importantes do que as respostas, numa linha problemática infundável<sup>65</sup>. Nessa medida, limitam-se a seguir o protocolo, delineado nas suas múltiplas unidades: cinco unidades temáticas gerais, que pretendem trabalhar a natureza da empresa filosófica, a acção humana no campo da axiologia, a ética e a política, a estética ou a filosofia da religião (em alternativa), a lógica aristotélica ou a contemporânea (em alternativa), a argumentação e a retórica, gnoseologia e epistemologia, para não falar de vários problemas do mundo contemporâneo e da cultura científico-tecnológica<sup>66</sup>. Dentro deste quadro, o professor chega a tocar cerca de dezanove autores ao longo do ano, o mais das vezes com modelos operatórios diferentes entre si, o que, se não conduz a uma *esquizofrenia* (na sua acepção etimológica grega) do ponto de vista, pode levar, pelo menos, à *isostenia céptica*. Aquilo que o professor terá levado quatro anos, no mínimo (nas antigas licenciaturas), a estudar e aprender – sem a concorrência de outras áreas disciplinares, como acontece no Ensino Secundário, com a proporcional carga horária –, é apresentado aos alunos no tempo de dois anos curriculares. Resta, assim, pouca margem de manobra para mais do que simples história da filosofia ou doxografia. Entre os vários exemplos possíveis, daqueles que são mais susceptíveis de ser avaliados sumativamente, temos o imperativo categórico de Kant, ou mesmo os postulados da

<sup>62</sup> Cf. BLACKBURN, S., *Pense – Uma Introdução à Filosofia*, tradutores vários, Gradiva, Lisboa, 1.<sup>a</sup> edição, Junho de 2001, pp. 11 e 13. Para uma perspectiva aparentemente algo diferente, cf. WARBURTON, N., Tradução de Desidério Murcho, Gradiva, Lisboa, 1.<sup>a</sup> edição, Janeiro de 1998, pp. 19-20, 22-24, 27 (aqui defende que não se deve esperar muito da filosofia).

<sup>63</sup> PLATÃO, *Teeteto*, 149a.

<sup>64</sup> Cf. *A Arte de Pensar* (10º ano), pp. 15, 18, 22-23; *Filosofia* (10º ano), pp. 11, 16, 17, 19; *Pensar Azul* (10º ano), pp. 13, 15, 16-17.

<sup>65</sup> Cf. *Filosofia*, pág. 17; *Pensar Azul*, pág. 16.

<sup>66</sup> Cf. pp. 12-13 e 27-35 do Programa.

razão prática<sup>67</sup>, que não só apresentam um significativo grau de dificuldade na sua compreensão, como não se compadecem com a exposição sumária e puramente conceptual que inevitavelmente tem lugar. A interdisciplinaridade e a necessidade de parâmetros universais de avaliação no sistema de ensino obstam, à partida, à possibilidade de aprofundar esses mesmos conteúdos numa iniciativa socrática particular tomada pelo professor.

O que daqui resulta pode ser tecnicamente classificado como *erro de paralaxe*<sup>68</sup>. O termo grego *παράλλαξις* aplica-se à mudança, ao movimento, sendo que neste caso é utilizado em referência ao erro de percepção – compreensão – decorrente da movimentação do sujeito observador, que consiste na ilusão de movimento por parte do objecto observado, quando na verdade é apenas aquele que se encontra em movimento. O passo 208e da obra *Teeteto* é ilustrativo do sentido em que isto se aplica ao ensino/aprendizagem: depois das três tentativas de esclarecimento do termo *logos* como nota característica da última definição de saber<sup>69</sup> [*ciência*] terem sido refutadas<sup>70</sup>, Sócrates lamenta-se pelo facto de se ver intelectualmente colocado face a uma *σκιᾶγραφία* (pintura paisagística em perspectiva<sup>71</sup>), na medida em que quando estava à distância a investigação lhe parecia correcta, o que não acontece na sua proximidade. A memorização de conteúdos e sua reprodução definitória em exercícios de avaliação

<sup>67</sup> O passo A 56 da *Crítica da Razão Prática* é especialmente difícil de explicar e compreender ao nível do secundário, sobretudo porque envolve todo um conjunto de pressupostos teóricos que não foram ainda dados, e que só o são (quando são) no 11º ano, em filosofia do conhecimento: distinção entre proposições analíticas, sintéticas e sintéticas *a priori*; intuições puras e empíricas. A própria noção de um *Faktum* [A 56, A 72, A 81] puro da razão, enquanto legisladora, apresenta especiais dificuldades acrescidas para quem não tem tempo nem compreende ainda o sentido de estudar o «transcendental»; acresce que a sua explicação – indispensável, porque das mais recorrentes entre manuais, escolas e avaliações – permanece, normalmente, à superfície, através da memorização da fórmula do imperativo [A 54] e da sua aplicação a casos práticos (que não passam de casos teóricos, na verdade). O mesmo acontece com o afloramento dos postulados, proposições teóricas que não são demonstráveis, por estarem inseparavelmente anexas a uma lei prática que tem *a priori* um valor incondicionado [A 220], e que nunca ultrapassam o nível da mera enumeração – imortalidade, liberdade e existência de Deus [A 238].

<sup>68</sup> O termo, em análise filosófica, foi-me dado a conhecer, pela primeira vez, nas prelecções de M. J. de Carvalho, no contexto do estudo das relações epistemológicas entre as duas últimas esferas da «escala do saber», de Aristóteles – a *experiência* e a *ciência* (juntamente com a *arte*). O significado transposto com que o utilizo aqui comporta um outro tipo de aplicação e análise.

<sup>69</sup> *Teeteto*, 201d.

<sup>70</sup> *Idem*, 206c-d, 206e, 208c.

<sup>71</sup> O termo é de difícil tradução. Pertence ao contexto da pintura antiga, cuja tradição remonta a Apolodoro de Atenas, que introduziu a técnica que permitia fazer pinturas com jogos de perspectiva, de forma que a percepção ao longe fosse de profundidade. A edição francesa presente na bibliografia traduz por “peinture en trompe-l’œil” (que engana o olho), que explica ser (na nota 449), uma pintura que representa os contornos dos objectos de modo a criar uma impressão de relevo, a qual se dissipa mediante a aproximação do observador. Os ingleses traduzem como “scene-painting”; os portugueses como “pintura de sombras”. É um termo técnico de Platão que aparece também no *Fédon* (69b), na caracterização do tipo de virtude que se constitui como falsa e aparente imitação da verdadeira virtude, na medida em que trata somente de trocar certos prazeres por outros, e não de manter a *φρόνησις*.

representam a compreensão à distância, sem profundidade e perspectiva, pelo que quando escrutinados na sua dimensão existencial (compreensão *na actualidade*, por oposição à compreensão *na possibilidade*) revelam-se vazios. O aluno move-se à distância dos saberes, e à medida que o faz parece ter conhecimento deles, mas na aproximação aos mesmos acaba por concluir o *erro de paralaxe* em que se encontra; é algo que frequente ou invariavelmente ocorreu nos testes de avaliação sumativa, nos quais, mesmo com a presença da mobilidade de competências como a problematização e a argumentação, os melhores alunos (melhores notas gerais, capacidade de escrita, boa memória) tiraram classificações elevadas, sem detenção efectiva do saber. A par do referido *vício de subrepção*, este é outro dos mecanismos que impedem a apropriação filosófica das interrogações, o que acaba por ter consequências ao nível da avaliação que os alunos fazem da filosofia<sup>72</sup>. Os conteúdos parecem mobilizados com clareza, quando, na verdade, é o sujeito que se move numa dada perspectiva marcada pela lonjura relativamente a eles.

Este é um tipo de saber que não nos é estranho. Os seus alicerces encontram-se, no pleno desenvolvimento das suas determinações metodológicas essenciais e das categorias antropológicas que lhe são características, naqueles que foram – e são, ainda – os seus primeiros representantes: os sofistas<sup>73</sup>. A *reflexão* (possibilidade da *relação*) nasce com os sofistas<sup>74</sup>, introdutores de uma cultura universal que prima pelo desenvolvimento da retórica enquanto arte de poder responder [*Kunst at kunne svare*<sup>75</sup>] a toda e qualquer pergunta – é assim que se apresenta Górgias, no diálogo homónimo de Platão, que faz profissão de poder responder ao que quer que seja, a tal ponto que nada de surpreendente ou novo lhe poderão perguntar<sup>76</sup>; a *técnica* em causa não faz nenhum

---

<sup>72</sup> A esse propósito, é interessante verificar os gráficos em anexo, referentes a um inquérito sobre a relação com a disciplina de filosofia e o professor. Neles é visível, entre outros elementos, a simultaneidade paradoxal entre a importância conferida à filosofia, humana e pessoalmente, e o desinteresse em continuar academicamente o seu estudo, o que faz dela um fenómeno circunscrito e isolado, estanque – é exclusivamente regional.

<sup>73</sup> Veja-se, no que diz respeito a eles e às leituras que deles se fazem, o interessante estudo de W. Jaeger sobre a sofística como fenómeno da história da educação, no livro segundo da sua *Paidéia*, pp. 348-385, de cujos representantes diz que “foram considerados os fundadores da ciência da educação” e “estabeleceram os fundamentos da pedagogia” (p. 348). Em paralelo, o estudo de Kierkegaard sobre os sofistas na sua relação com Sócrates não é despendendo; encontra-se em *O Conceito de Ironia*, no terceiro capítulo da primeira parte (XIII 283-297), e é a ele que me reporto na consideração sobre a via sofista. Mais do que acusar inteiramente as características inerentes ao fenómeno da sofística num registo histórico absolutamente fiel, preocupa-me o posicionamento socrático face ao fenómeno da falta de substancialidade a que se dirige.

<sup>74</sup> Cf. KIERKEGAARD, *O Conceito de Ironia*, XIII 282.

<sup>75</sup> *Idem*, XIII 128.

<sup>76</sup> *Górgias*, 447d-448a.

uso de operações manuais<sup>77</sup> – serve-se da palavra para efectuar longos discursos<sup>78</sup> capazes de persuadir “juízes nos tribunais, senadores no Conselho, membros do povo nas assembleias, ou qualquer outra pessoa numa reunião pública”<sup>79</sup>. O resultado será sempre o de conseguir tornar o público (o receptor da comunicação) seu escravo (intelectual), colectiva ou individualmente: “terás o médico como teu escravo, o treinador de ginástica como teu escravo, o financeiro dará consigo a produzir dinheiro, não para ele, mas para outro – para ti, que és capaz de falar e persuadir a multidão”<sup>80</sup>. Protágoras, por seu lado, reconhece que a arte sofística, muitas vezes, se disfarçou e dissimulou sob a aparência de outras artes, de forma a conseguir passar despercebida aos olhares daqueles que governam as cidades, devido ao ódio e inveja que potencialmente desperta perante eles; considera-se um sofista e educador, capaz de ensinar o bom conselho na administração dos assuntos domésticos e a gestão das coisas da *polis* através dos actos e das palavras, sem sobrecarregar os discípulos com as disciplinas técnicas que pretendem evitar, tais como o cálculo, a astronomia, a geometria e a música<sup>81</sup>. Quanto a reclamar para si a capacidade de ensinar a virtude, parece existir uma divergência com Górgias – que parece circunscrever o seu ensino à oratória<sup>82</sup> –, ao afirmar que pode transmiti-la aos homens<sup>83</sup>. Em qualquer dos casos, a falta de substancialidade da sofística não reside tanto na pretensão ou não de ensinar a virtude, mas na sua habilidade para fazer passar por verdadeiras as mais diversas perspectivas, sem que por isso tenha efectivo conhecimento da verdade das coisas<sup>84</sup>; a persuasão e manipulação de uma arte inteiramente baseada na linguagem e que diverge da realidade (do imediato) – na acepção em que nem sequer lhe toca – reside, por completo, na possibilidade, isto é, todos os conteúdos com que trabalha são *provisórios* e *limitados*, porque *contingentes*, ainda que não o pareçam. A especificidade dos conhecimentos retóricos, unida ao conjunto de saberes da cultura universal sofista, garante que tudo é verdadeiro, o que, no momento seguinte, se converte no seu oposto – nada é verdadeiro. A panóplia inesgotável de conteúdos disponíveis impede – quando

---

<sup>77</sup> *Idem*, 450b-c.

<sup>78</sup> *Idem*, 449b.

<sup>79</sup> *Idem*, 452e.

<sup>80</sup> *Ibidem*.

<sup>81</sup> Protágoras, 318e.

<sup>82</sup> Ménon, 95c; Górgias, 449a; no entanto, nos passos 459e-461b do Górgias, o sofista com o mesmo nome parece reconhecer, afinal, que aquele que aprende com ele a retórica se torna também conhecedor do justo e do injusto, do bem e do mal.

<sup>83</sup> Protágoras, 319a, 320c.

<sup>84</sup> Cf. Górgias, 459b-c.



mantida no domicílio da *reflexão* – o contacto entre a realidade e a idealidade, que é a contradição paradoxal da *consciência*, faz a manutenção da duplicidade categorial da existência do sujeito; assegura que uma perspectiva teórica seja facilmente apresentada como isso mesmo que diz ser – uma entre outras (muitas) possíveis –, ao mesmo tempo que a sua contrária é igualmente possível (tão verdadeira quanto a outra, pelo que ambas são falsas); e esvazia de sentido tanto o sujeito que as apresenta, quanto o peso (lat. *pondus*) subjectivo e existencial que a temática em causa poderia ter. A partir do momento em que se *parece saber* mais do que aquele que realmente *sabe*, com recurso a esta *técnica* de tão grande poder e estranheza<sup>85</sup>, de maneira a ser preferido, em todos os assuntos, em detrimento daquele, toda e qualquer possibilidade de constituição da subjectividade se esfuma, porquanto há uma dependência absoluta, ainda que inane, de elementos exteriores que enformam a realidade do sujeito. A relação consigo mesmo encontra-se cortada. E não interessa, para o caso, se este fenómeno corresponde, efectivamente ou não, àquilo que foi o percurso histórico da sofística, interessa, sim, se esta análise possui, por si mesma, um sentido possível, que é aquele que a posição socrática pretende *negar*. O sofista propugna para si o estatuto de uma classe remunerada que exerce uma arte de disputa, argumentação e controvérsia, não obstante ela ser como que a «paródia» humana da filosofia, mimética e malabarista de opiniões, produtora de *imagens* que em nada correspondem à realidade<sup>86</sup>. A sofística está para a filosofia como a culinária para a medicina<sup>87</sup>, apesar de a culinária parecer ter uma pequena vantagem sobre a sofística, que é a de poder reclamar para si, legitimamente e nos dias de hoje, o estatuto de arte, coisa que aquela não pode fazer: ao não pretender centrar-se na natureza das coisas a que se aplica, sem conseguir identificar as causas de nenhuma delas, não ultrapassa, na verdade, o limiar da *experiência* [ἐμπειρία] – que se caracteriza pelo preenchimento das determinações que não possui (causas e princípios) por intermédio de elementos confusos e particulares – destituída de um *logos* próprio<sup>88</sup>. O sofista é uma má imitação do filósofo, de quem tira o seu nome<sup>89</sup>.

A verdade [ἀληθεία] foi esquecida. O que Sócrates considera como fundamento inabalável da sua vida – a substância e a verdade<sup>90</sup>, mesmo que numa concepção

<sup>85</sup> Cf. *Idem*, 456c.

<sup>86</sup> Cf. *Sofista*, 226a, 268c-d.

<sup>87</sup> Cf. *Górgias*, 465b.

<sup>88</sup> *Idem*, 465a. A edição da Loeb utiliza o termo “irrational” para a sua designação.

<sup>89</sup> *Ibidem*.

<sup>90</sup> *Idem*, 472b; *Apologia*, 17b; *Fedro*, 247c, 249c-d; *Filebo*, 14b; *O Banquete*, 201c-d.

estritamente formal e ideal – foi relegado não para segundo plano, mas para plano nenhum<sup>91</sup>, juntamente com a preocupação que lhe mereceu o título de «fundador da ética» – a virtude [ἀρετή]<sup>92</sup>. Que ele não soubesse – ou nunca desse conta de saber – em que consiste a virtude, não faz qualquer diferença, porque mesmo a função negativa do seu *exame* cumpre a tarefa a que está destinada: eliminar o falso saber detido pelo indivíduo. A ligação entre a verdade e a virtude (bem como com a felicidade) é, aliás, anterior a Sócrates. Os testemunhos históricos dizem-nos que Pitágoras (sempre tão badalado pela suposta autoria do termo *filosofia*) considerava o *filósofo* como *espectador* dos Grandes Jogos (da existência), ao contrário dos que se ocupam com a competição ou com a venda e compra de produtos<sup>93</sup>; e a verdade é aquilo que os filósofos desejam acima de tudo, que é condição indispensável para a concretização da tarefa que ele apresentou como a obediência da alma ao bem ou ao mal, que é a maior de todas as empresas humanas – é feliz aquele que consegue para si uma alma boa [ἀγαθὴ ψυχῇ], virtuosa. Torna-se impossível conseguir a conformação da existência a esse projecto de constituição de si enquanto sujeito que se determina pela acção sem a preocupação com a natureza das coisas<sup>94</sup>, o que significa investigar a substância da própria alma que se deseja boa<sup>95</sup> e que é a única, entre os seres vivos, dotada de *φρέν*

<sup>91</sup> O programa de filosofia faz referência à verdade duas vezes: na abordagem ao binómio lógico validade/verdade (pp. 15 e 32); e na discussão da heterogeneidade entre filosofia e retórica, onde diz que “toda a argumentação filosoficamente aceitável deve ser regulada pela procura da verdade, tendo por finalidade o efectivo conhecimento da realidade” (p. 32). Ao aparecer numa temática apropriada, aparece todavia tarde demais, depois de um ano inteiro de leccionação e parte do novo (11º); acresce a isso a sua ausência nas restantes unidades, o que faz da sua presença neste ponto inofensivamente regional.

<sup>92</sup> *Apologia*, 29d-30a.

<sup>93</sup> LAÉRCIO, Diógenes, *Vida de Filósofos Eminentes*, I, 8: φησὶ δὲ καὶ Ἀριστοζένος τὰ πλεῖστα τῶν ἠθικῶν δογμάτων λαβεῖν τὸν Πυθαγόραν παρὰ Θεμιστοκλείας τῆς ἐν Δελφοῖς. Ἴων δὲ ὁ Χῖος ἐν τοῖς Τριαγμοῖς φησὶν αὐτὸν ἔνια ποιήσαντα ἀνενεγκεῖν εἰς Ὀρφέα. αὐτοῦ λέγουσι καὶ τοὺς Σκοπιάδας, οὗ ἡ ἀρχή, “Μὴ : : ἀνααῖδεν μηδενί.” Σωσικράτης δ’ ἐν Διαδοχαῖς φησὶν αὐτὸν ἐρωτηθέντα ὑπὸ Λέοντος τοῦ Φλιασίων τυράννου τίς εἴη, φιλόσοφος, εἰπεῖν. καὶ τὸν βίον εἰκέναι πανηγύρει: ὡς οὖν εἰς ταύτην οἱ μὲν ἀγωνιούμενοι, οἱ δὲ κατ’ ἐμπορίαν, οἱ δὲ γε βέλτιστοι ἔρχονται θεαταί, οὕτως ἐν τῷ βίῳ οἱ μὲν ἀνδραποδώδεις, ἔφη, φύονται δόξης καὶ πλεονεξίας θηραταί, οἱ δὲ φιλόσοφοι τῆς ἀληθείας. καὶ τάδε μὲν ὦδε [Aristoxenus says that Pythagoras got most of his moral doctrines from the Delphic priestess Themistoclea. According to Ion of Chios in his Triagmi he ascribed some poems of his own making to Orpheus. They further attribute to him the Scopiads which begins thus; Be not shameless, before any man. Sosicrates in his Successions of Philosophers says that, when Leon the tyrant of Phlius asked him who he was, he said, “A philosopher,” and that he compared life to the Great Games, where some went to compete for the prize and others went with wares to sell, but the best as spectators; for similarly, in life, some grow up with servile natures, greedy for fame and gain, but the philosopher seeks for truth. Thus much for this part of the subject]. O texto é retirado da biblioteca digital PERSEUS.

<sup>94</sup> O testemunho de Cícero, coincidente com o de Diógenes Laércio, é interessante a vários títulos. Cf. *Tusculanae Disputationes*, livro V, 7-9. Os filósofos, pela boca de Pitágoras, são *os que estudam a sabedoria [sapientiae studiosos]* e a *natureza das coisas [rerum naturam]*. A edição reporta também a PERSEUS. Cf. também *De Finibus*, I, I.

<sup>95</sup> Cf. *Idem*, I, 30-31: μέγιστον δὲ φησὶν εἶναι τῶν ἐν ἀνθρώποις τὸ τὴν ψυχὴν πεῖσαι ἐπὶ τὸ ἀγαθὸν ἢ ἐπὶ τὸ κακόν. εὐδαιμονεῖν τ’ ἀνθρώπους ὅταν ἀγαθὴ ψυχὴ προσγένηται, μηδέποτε δ’ ἡρεμεῖν μηδὲ τὸν αὐτὸν ρόον

[lucidez ou razão especulativa, diferente da inteligência comum aos animais]<sup>96</sup>. A representação humana, naquilo que tem de original e universal, abriga desde sempre a fixação pela verdade, sem a qual não consegue estabelecer o efectivo contacto entre si e a realidade; o argumento segundo o qual cada um de nós prefere a verdade à mentira continua a ter pertinência por si mesmo<sup>97</sup>, precisamente porque existe um encaminhamento da razão para a constituição de uma versão fiel das coisas: ninguém gosta de ser enganado, apesar de se permitir, muitas vezes, enganar os outros; e quando se dá o caso de um auto-engano (*self-deception*, *mauvaise-foi*, *má-fé*), mesmo aí se manifesta a dependência da verdade, que se consubstancia na necessidade de convencimento de que aquilo que se deseja seja verdade (apesar de ser mentira) é realmente verdade. O que se procura no engano, na mentira, não deixa, por isso, de ser a verdade, seja a verdade mentirosa que pretendo que os outros adoptem como versão fiel da realidade, seja a verdade mentirosa que conto a mim mesmo para evitar a verdade absoluta (que não desejo em absoluto, porque me espolia do que quer que seja a que estou ligado). Não se pode, em rigor, escapar à verdade. O questionamento sobre a virtude, o hábito e disposição que assegura ao homem a vida feliz é orientado pela verdade<sup>98</sup>. Não será esse, talvez, o entendimento de um Nietzsche, que, apesar de reconhecer a existência radical da vontade de verdade<sup>99</sup>, não é um seu especial adepto. Mas parece ser o entendimento registado por aqueles professores que, nos anos oitenta do século passado, se viram confrontados com a “falta de uma clara e oportuna definição de objectivos científicos e pedagógicos” para a filosofia do 12º ano de escolaridade, num quadro de “indefinição geral quanto aos programas da disciplina de Filosofia do Ensino Secundário”<sup>100</sup>, e procuraram, então, fazer o devido enquadramento das questões mais relevantes; se é verdade que problematizam o objecto e o método (a definição, no fundo) da filosofia, também é verdade que há uma pressuposição de base

---

*κρατεῖν* [The most momentous thing in human life is the art of winning the soul to good or to evil. Blest are the men who acquire a good soul; [if it be bad] they can never be at rest, nor ever keep the same course two days together].

<sup>96</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>97</sup> Cf. AGOSTINHO, *Confissões*, Livro X, XXII-XXIII.

<sup>98</sup> Cf. *Ibidem*: *beata quippe uita est gaudium de ueritate* (XXIII, 33) – *Pois a vida feliz é uma alegria que vem da verdade*.

<sup>99</sup> Cf. *Para Além do Bem e do Mal*, I, 1.

<sup>100</sup> As citações foram retiradas da “Apresentação” do livro (tenho dúvidas de que seja um manual, *stricto sensu*) elaborado para o 12º ano de escolaridade, pelos Professores João Morais Barbosa, Maria José Vaz Pinto, António da Silva Marques e Leonel Ribeiro dos Santos, com o título *Filosofia 3 – Introdução às Tendências e Problemas da Filosofia Contemporânea*, que acabou por abranger todas as épocas da filosofia. O livro data de Maio de 1982 e foi editado pelas Edições A Regra do Jogo.

que regula, por assim dizer, a tomada de posição em relação à filosofia, e que é a da obtenção da verdade<sup>101</sup>.

Sócrates considera, em conjunção com a linha de argumentação sugerida no início desta segunda parte (com a citação do diálogo *Fedro*), que é da natureza da alma (das suas asas - ἡ τε τοῦ πεποῦ φύσις) procurar com grande avidez e seriedade (ἡ πολλὴ σπουδὴ) a *planície da verdade*. Contudo, não se trata tanto de a aprender de base, mas de nos reapropriarmos dela na *reminiscência* ou *anamnese*. A ironia [εἰρωνεία] move-se na esfera do paradoxo do saber: não se pode procurar nem aquilo que não se sabe, nem aquilo que se sabe, porquanto se formos ignorantes disso mesmo não poderemos ter notícia do que procuramos, e se formos sabedores nada nos resta para procurar, uma vez que nos encontramos na posse disso mesmo. A resolução do conflito opera-se na *reminiscência* [ἀνάμνησις]: cada um de nós se encontra já na verdade – esta é pressuposta. Se a ironia pode ser considerada suspeita de *dissimulação*, isso não se deve à ausência da verdade, mas ao facto de essa ser a mais incipiente das suas determinações<sup>102</sup>, que tem reflexo nas suas formas mais primárias – a ironia estilística e a ironia de situação.

A ironia estilística é aquela que conhecemos vulgarmente como recurso estilístico e que se aplica nos momentos em que se diz o contrário do que se pensa, apenas para realçar, acto contínuo, esse outro contrário para o qual se quer, realmente, chamar a atenção. Assim, pode-se proferir uma proposição num tom sério (a inflexão de voz, no âmbito da comunicação, é decisiva), mas não pretender, de todo, ser levado a sério com

<sup>101</sup> *Op. Cit.*, p. 9 (O ponto de partida da filosofia – a dificuldade em definir a filosofia). É interessante também, subsidiariamente, a exposição e discussão que fazem sobre a origem da filosofia, a sua relação com as ciências ditas modernas, a classificação kantiana da filosofia ao nível das ciências, e a reconfiguração da filosofia nos dias de hoje (eram e são ainda os nossos, para todos os efeitos) à luz do lugar que se permite e lhe é permitido ter no contexto dos vários saberes, inclusive ao nível do sistema de ensino. A discussão vai das pp. 10 a 76.

<sup>102</sup> Cf. CÍCERO, *Brutus*, 292; QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, 6. 2. 15; 8. 6. 54-59. Ambas são passagens relevantes para o registo histórico da ironia socrática, mas Quintiliano, em particular, é mais útil no que diz respeito à categorização da ironia nas suas formas mais simples. Nas passagens indicadas, ele indica que a ironia pode ser categorizada sob *tropos* ou *figura*, que são duas espécies do mesmo género que é a ironia, dado que em ambas se pretende apresentar o contrário daquilo que é dito: a primeira corresponde à ironia aplicada num contexto perfeitamente compreensível pelo emissor e pelo receptor, o que torna fácil o seu reconhecimento puramente verbal; a segunda apresenta-se como um disfarce, recorrendo à ocultação do verdadeiro significado da situação, a qual não é discernível pelo modo como a linguagem e a inflexão de voz se manifestam. A esta segunda espécie de ironia – a ironia figurativa – corresponde a posição socrática, no juízo de Quintiliano, na medida em que Sócrates (o εἰρων por excelência) desempenha o papel de um ignorante diante daqueles que se assumem como sábios e faz da sua vida uma metáfora e alegoria permanentes. Kierkegaard não indicia ter-se confrontado com estes dois autores, mas é possível que o tenha feito; em qualquer dos casos, a ironia figurativa, tal como é entendida por Quintiliano, é – como veremos – uma esfera demasiado pequena para conter a análise que ele faz da ironia.

isso; ou então anunciar de maneira zombeteira e cómica algo que se pretende dizer a sério ou que é levado a sério pelo sujeito. Em ambas as dimensões a ironia encontra na comédia um associado, que se encarrega de suspender a relação normal que o sujeito (emissor ou receptor) tem com o segmento de realidade em causa para o colocar diante daquilo que, na existência, possa ser verdadeiramente tido por *sério*<sup>103</sup>. Esta forma de ironia é relativamente simples de controlar desde que o engenho e a imaginação sejam dotados de alguma agudeza. Um exemplo concreto da sua aplicação é o exercício das páginas iniciais desta segunda parte.

A ironia de situação é significativamente mais complicada do que a estilística, ainda que não esteja infinitamente distante daquela. Nesta, o sujeito confronta-se com uma situação ou uma ideia corrente relativamente à qual se opõe. Em consequência, ou opta por se identificar com aquilo mesmo a que é contra, ou assume uma posição hostil quanto a isso: ambas são geridas de maneira a que a aparência contraste com o que ele mesmo professa. Neste caso, o desfecho exterior da investida irónica assume pouca relevância. É o prazer interior que o ironista retira da situação antitética criada que tem a primazia. Seria perfeitamente possível, assim, que um folgazão a tempo inteiro se convertesse numa pessoa sóbria e recolhida, ou vice-versa.

Na ironia, o interior e o exterior, a essência e o fenómeno, contradizem-se mutuamente. Porém, ainda que relacionada com o que pode ser considerado externo ao sujeito, o que a caracteriza é precisamente essa contradição, acentuada pela liberdade subjectiva que se adquire ao não depender dos objectos para a constituição de si – a actualidade vê a sua importância diminuída na mesma proporção em que a do sujeito aumenta, em virtude da relação que ele tem consigo mesmo a partir de si mesmo, sem se deixar enformar pelas determinações exteriores do mundo que, normalmente, acusam os pontos fracos da nossa vida (emprego, família, honra, dinheiro, prestígio, etc.). Assim é que a ironia é uma *determinação da subjectividade*<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> Convém não perder de vista que o fenómeno irónico não coincide totalmente com a comédia e vice-versa. Algumas das categorias poderão ser pontos de contacto, mas ambas as áreas permanecem heterogéneas entre si. Não caberia aqui analisar exaustivamente as diferenças e as características intrínsecas a cada uma, mas fica uma indicação sumária: o ironista (*εἰρων* – é difícil encontrar um correspondente adequado, pelos mesmos motivos em que se hesita no termo «eticista», como visto na nota 33) socrático (é desse que se trata aqui) tem um fundamento ou núcleo irreduzível do qual não abdica e que lhe permite exercer a dialéctica, que é a sua subjectividade, tida como séria; o comediante *a sério* (radical ou absoluto) suspende todas as relações de seriedade e inverte todas as determinações objectivas do mundo – ele põe-se a si mesmo em causa, tanto mais quanto mais risível ele mesmo se torna.

<sup>104</sup> Cf. KIERKEGAARD, *Conceito de Ironia*, XIII, 335.

A forma qualificada de ironia que mais interessa neste relatório é a socrática, analisada do ponto de vista da sua preponderância pedagógica e didáctica e não tanto da sua vertente antropológica e ontológica (apesar de ser sempre metafísica, porque vinculada ao ideal). A ironia romântica, por outro lado, não tem aqui lugar, bem como a ironia trágica e a ironia do mundo<sup>105</sup>.

Com base na experiência de ensino esboçada na primeira parte, o que pretendo agora é salientar o que de mais pertinente se pode encontrar na metodologia filosófica socrática como uma solução possível para o problema sofístico em que nos vemos, desde há muito, enredados. Indispensável a isso é ainda uma nota prévia sobre a ironia de Sócrates<sup>106</sup> e a sua relação com as formas descritas. Se é certo que esta ironia partilha com as outras a liberdade subjectiva – que, a bem dizer, só radicaliza o seu potencial com Sócrates –, não é menos certo que as semelhanças terminam por aí. Não obstante podermos identificar nos diálogos platónicos alguns momentos de ironia estilística e ironia situacional, a verdade é que essas duas formas não são, de todo, centrais ou determinantes para o desempenho dialéctico; seriam, inclusive, muitas vezes, brechas na posição socrática, porque permitiriam ao receptor identificar a relação específica que o emissor tem com os conteúdos discutidos, o que daria azo a argumentos de autoridade e vícios passionais de adesão àqueles. O decisivo em Sócrates é a ironia como *negatividade infinita e absoluta*: negativa, em virtude do contínuo exercício de negação (expressa na interrogação, na pergunta); infinita, porque não nega este ou aquele

<sup>105</sup> Para uma leitura condensada das características mais determinantes da ironia vide *O Conceito de Ironia*, XIII 321-332 (segunda parte, “Observações”). Na mesma obra, Kierkegaard discute o sentido da ironia romântica depois de Fichte, em relação a Schlegel, Tieck e Solger. Importantes, também, são as teses apresentadas para defesa logo no início da obra: *a ironia, enquanto infinita e absoluta negatividade é a indicação mais leve e muitíssimo fraca da subjectividade* [VIII]; *Sócrates foi o primeiro a introduzir a ironia* [X]; *tal como a filosofia começa pela dúvida, assim também a vida digna, a que se chama humana, começa pela ironia* [XV]. Não cabe aqui explicá-las todas em pormenor, mas as determinações mais importantes serão analisadas no corpo de texto.

<sup>106</sup> A expressão, curiosamente, provém directamente de Platão, que atribui a Trasímaco, na *República*, o papel de chamar a atenção para aquilo que transparece como a atitude reiterada de Sócrates em tudo: *ἡ εἰσθνή εἰρωνεία Σωκράτους* – *a costumada ironia de Sócrates* (337a). Trata-se de um passo significativo por várias razões: parece ser o único que, nos diálogos platónicos, cunha a expressão com que nos referimos à posição de Sócrates; remete-nos para uma compreensão na qual aquela posição era conhecida de todos quantos se tinham confrontado com Sócrates ou o conheciam, cuja prova hermenêutica é o adjectivo *εἰσθνή* [costumada], que qualifica o exercício socrático; no contexto do diálogo, Sócrates não recusa a classificação, antes a confirma pelo facto de dar continuação à prática argumentativa; e esclarece que a *εἰρωνεία Σωκράτους* se encontra decisivamente vinculada à afectação de ignorância, cuja elasticidade se exprime pela arte de interrogar e nunca pela arte de responder (imagem de marca dos sofistas, como vimos). Mais significativo ainda, talvez, é o facto de não ter encontrado referência a esta passagem em Kierkegaard, bem como em Aristóteles (que tem registos algo interessantes sobre o termo), Diógenes Laércio, Cícero e Quintiliano, pelo que parece ter sido passada em branco, de certa forma (inclusive por Hegel, incontornável na análise de Kierkegaard). Em qualquer dos casos, penso que se trata de um passo fundamental, devido à cunhagem técnica do termo. Cf. também *O Banquete*, 216e.

fenómeno, mas todos; absoluta, enquanto nega com base em qualquer coisa de superior que ainda não é, mas vem no seu seguimento (o ideal). Por si mesma, ela não estabelece nada nem dá conta de qual seja a sua verdadeira posição. Tendo isto assente, o que se fará é a identificação das suas determinações fundamentais, em estreita conexão com a arte maiêutica (que coincide, em última análise, com a ironia, pelo menos no caso de Sócrates) e a dialéctica. Os textos de Platão são privilegiados pelo facto de serem construídos (uma boa parte deles, pelo menos) sob o controlo da dialéctica, seja porque Platão a dominou e a conseguiu aplicar à escrita, seja porque são memórias inteiramente fiéis dos diálogos socráticos que tiveram lugar na história, reproduzindo, assim, os processos da razão nas suas múltiplas possibilidades argumentativas. De fora, obviamente, fica a questão socrática – a preocupação com a decisão sobre se houve ou não a figura histórica Sócrates é, para este efeito, absolutamente indiferente; o que importa é desenhar os traços da figura filosófica Sócrates, que se consubstancia como método da filosofia: Sócrates é o *δαίμων* [*daimon*] da filosofia, o intermediário [*μεταζύ*] entre o mortal e o divino, tal como o amor [*ἔρως*]<sup>107</sup>.

A primeira etapa é a tentativa de compreensão da apresentação que Sócrates faz de si mesmo com recurso a *τοποι* (lugares, na sua acepção categorial, proto-funcionalidades das operações dialécticas da ironia) conceptualmente muito sugestivos, os quais podem ser exercidos pelo professor em contexto de sala de aula, como se entrevê na primeira parte. O primeiro deles é a comparação de Sócrates com duas personagens lendárias: *Esquiro*, um homem poderoso que se dizia ter habitado o território de Mégara, numa zona próxima do mar, onde obrigava os viajantes que aí passassem a lavar-lhe os pés, operação que uma vez finda terminaria com a projecção daqueles para as águas, onde morreriam vítimas de uma tartaruga gigante; e *Anteu*, o gigante filho de Póseidon e Gaia, que habitaria na Líbia, onde obrigava os viajantes a lutarem com ele<sup>108</sup> – exceptuando o caso de Hércules, que o teria vencido, o resultado era também a morte. São duas imagens fortes para um único mecanismo, que é o da dialéctica na sua primeira potência. Neste ponto, o ironista socrático interpela o seu interlocutor e obriga-o, como se queixa Teeteto, a “despi-lo”<sup>109</sup>, a entrar numa discussão sobre um determinado tópico susceptível de *exame* [*ἐξέτασις*]<sup>110</sup> (avaliação dos núcleos

<sup>107</sup> Cf. *Banquete*, 202d-e.

<sup>108</sup> Cf. *Teeteto*, 169a-b, para as duas imagens.

<sup>109</sup> Cf. *Idem*, 169a.

<sup>110</sup> Sobre a noção de *exame*, consulte-se, por ex.º, os seguintes passos da *Apologia*: 23c, 24c, 28e-29a, 29e, 33c, 38a, 41b-c (mesmo morto, Sócrates mantém o seu papel de *examinador*); e ainda *Teeteto*, 210c.

de fixação do interlocutor na sua existência e da sua certeza ou incerteza), com o qual o sujeito se encontra relacionado de forma decisiva por meio de um suposto saber. É o que Sócrates (a ironia socrática, o método) faz ao interrogar directa e individualmente aqueles que se dizem portadores de um saber. E nisto, ele é tanto mais acutilante quanto existe sempre um saber (ou aparência dele) determinante que estrutura a representação das coisas, normalmente aquelas que nos são mais queridas, isto é, que delineiam o quadro categorial com que damos rumo à existência. É o que nas aulas se procura fazer na introdução aos temas, com a colocação de um problema específico que diz respeito ao desempenho existencial dos alunos, sem o qual a questão se torna completamente estéril e insignificante para o indivíduo, porque não compreende o problema, ainda que o possa perceber teoricamente. A metodologia socrática rejeita qualquer tipo de compreensão na possibilidade. Ela quer apenas compreensão na actualidade, o impacto decisivo da interrogação na vida do sujeito, que aumenta exponencialmente com a falta de fundamentação sapiente do desempenho existencial. A força do momento inicial da dialéctica provém da troca de perguntas e respostas, da mesma maneira que a força de Anteu provinha do contacto com a terra: Sócrates recusa-se sempre a sair da sua posição (terra – ironia), e mesmo quando parece fazê-lo, é só aparentemente que o faz e para regressar ao lugar de interrogador. A sua força provém, simultaneamente, da arte de interrogar (de colocar o sujeito em situação) e da afectação de ignorância que obriga a que seja o interlocutor a dar as respostas, até porque é este quem julga saber aquilo que lhe permite encaminhar-se na vida. Os longos discursos, que surgem nas aulas à laia de metodologia expositiva, são rejeitados em absoluto; a longa duração do discurso, por mais retórico que seja, na sua conotação positiva (os ideais clássicos de *docere*, *commouere*, *delectare*, i.e., *ensinar*, *comover* e *deleitar*), por mais paixões que se revele capaz de despertar, terá sempre uma dupla desvantagem: arrisca-se, seriamente, a que os conteúdos transmitidos o sejam de forma directa, logo, passível de simples memorização (aquilo para que Aristóteles chama a atenção ao explicar que se pode memorizar a solução de um dado silogismo sem se compreender os passos que o validam<sup>111</sup>); e erra o alvo principal, que é o núcleo de fixação subjectivo ao conteúdo apresentado. Este último aspecto é mesmo o decisivo, pelo que não admira que a sofística seja tão atacada pela ironia socrática. Se a fixação que eu tenho por um determinado núcleo da minha existência não for minada a partir de dentro, a partir de

---

<sup>111</sup> Cf. *Ética a Nicómaco*, 1139b14-1139b35. A relação com a ordenação das proposições constituintes de um dado silogismo pode ser meramente accidental, o que leva a uma convicção sem fundamentos.



mim, então a pedagogia toca apenas a superfície<sup>112</sup>. É insignificante que eu, como professor, tente expor a ética de forma directa e expositiva, ainda que não paternalista, argumentando que o *imperativo categórico* é um *facto da razão* e que estamos obrigados a constituir uma *vontade boa*, se os alunos acharem que já estão na posse de determinações éticas pelas quais se regem ou que se encontram na posição diametralmente oposta à do dito imperativo: essa abordagem apenas servirá para alargar o abismo que nos separa. E mesmo que, nos casos em que o professor não é socrático e assume uma posição partilhada (que agrada) com os alunos, não haja um distanciamento argumentativo nem um choque de reacção, a única coisa que se está a fazer é estabelecer uma figura de autoridade que acarinha a posição preestabelecida dos alunos. Seria fácil, porventura, professar-me adepto do utilitarismo, da mesma maneira que seria difícil professar-me adepto da *ética crítica* (ética fundada na *crítica da razão*): em qualquer dos casos, estaria a conceder uma vitória à proposta mais comum, precisamente porque se geraria uma adesão passional. Os diálogos platónicos são especialmente agudos na análise implícita deste tipo de fenómeno, em especial quando os interlocutores são sofistas. Sócrates (Platão?) compreendeu bem que o que está em causa não é só o conteúdo em si, mas a identificação que o sujeito estabelece com ele, fundada nas mais diversas paixões e razões aparentes, e não no saber (ciência) propriamente dito; a ironia socrática desloca o centro das atenções do professor para os alunos, não pelo professor em si mesmo, mas por meio dos próprios alunos, ainda que pela acção do professor. É por isso que uma *ética maiêutica* é tão difícil de executar, ainda que estando sempre regida pela virtude e pelo bem, de modo formal. Mais difícil ainda é conseguir manter a posição de ignorância absoluta e extrair o saber do aluno, sem lhe dar mais do que perguntas às quais só ele pode responder. É o que corresponde, aliás, à *reminiscência*: extrair de si mesmo, por si mesmo, a ciência<sup>113</sup>. Nisso consiste a prática da contenda argumentativa [*ἐν τοῖς λόγοις προσπαλαῖσαι*]<sup>114</sup>. O que levanta questões quanto ao papel do professor e à tendência normativa que este normalmente apresenta enquanto representante da sociedade no sistema de ensino, bem como em relação à apresentação dos argumentos como pertencendo a este ou àquele autor, pelo menos num primeiro momento. A atribuição deste ou daquele argumento a fulano ou beltrano neutraliza o significado da apropriação por parte do sujeito: deixa de ser

<sup>112</sup> Cf. *Sofista*, 229a-230e: o método dialéctico e maiêutico é o único capaz de purgar a *estupidez*.

<sup>113</sup> Cf. *Ménon* 85d.

<sup>114</sup> *Teeteto*, 169b.

anónimo, passa a ter estatuto de autoridade, e facilita, com o tempo, a convicção de que tudo é relativo. Seria interessante, por exemplo, ter um ou dois anos de filosofia, no sistema de ensino, em que não se fizesse referência aos enquadramentos históricos, até porque a maior parte das questões se reportam ao universal humano.

Retire-se Anteu (Sócrates) do contacto com a terra (ironia) e o seu poder desvanece-se. Se, pelo contrário, se mantiver e for suportado até ao fim sem escapar nenhum vestígio de comunicação directa, a dialéctica poderá ascender à segunda potência – a *tremelga*. Como se vê pela designação [*νάρκη*<sup>115</sup>], trata-se de um peixe grande que produz descargas eléctricas com as quais entorpece as suas presas ou aqueles que dele se aproximam. O poder da ironia socrática é de tal maneira semelhante a essa capacidade (habilidade) que o interlocutor de Sócrates que utiliza a imagem se diz *entorpecido de corpo e alma*<sup>116</sup>, incapaz de dar resposta seja ao que for, depois de ter perdido conhecimento daquilo que antes pensava saber. O efeito *narcótico* (de acordo com a etimologia original) consiste na produção de uma *aporia* tal que o sujeito não encontra saída, como se tivesse esbarrado com uma passagem difícil ou impossível, de tão estreita, e caído num embaraço insuperável. Este embaraço, obviamente, é de natureza intelectual, que não pode ser identificado com a assim designada “branca”, antes se trata de um nó que a razão não consegue desfazer e que foi ela mesma, no seu processo dialéctico, a enredá-lo. Daí decorre também que desfazê-lo seja mais eficaz se for ela mesma a desempenhar essa tarefa, ainda que interpelada pela arte de interrogar. Nesse sentido, a *aporia* não é um fim em si mesmo, apesar de haver diálogos de Platão que parecem terminar em aporias; a *aporia* é um momento dialéctico de transição, até porque a sua função é a de manter o interlocutor irrequieto, na medida em que se encontra perante uma perplexidade ou dificuldade, pelo que não se trata, de modo algum, de um qualquer adormecimento. É um momento de paragem, sim, mas que representa a consciencialização das interrogações que os conteúdos levantam em relação ao sujeito, o que é fundamental se, realmente, se deseja que o interlocutor – os alunos, neste caso – reconheça que tipo de adesão infundamentada está implícito na sua fixação às coisas. Foi isto que procurei ilustrar com a introdução inicial do módulo sobre conhecimento, no 11º ano, com recurso a estratégias e instrumentos adaptados e eficazes, ainda que não tão clássicos quanto os utilizados por Sócrates. Uma das dificuldades da *pedagogia maiêutica*, de fundo eminentemente dialéctico, é a gestão

---

<sup>115</sup> Cf. *Ménon*, 80a-b.

<sup>116</sup> Cf. *Idem*, 80b.

desses meios numa sala de aula onde se encontram cerca de vinte e cinco a trinta alunos. O entorpecimento aporético torna-se mais difícil quando, em vez de nos concentrarmos exclusivamente num indivíduo – do qual Sócrates dizia que era o único que lhe interessava como testemunha da verdade e a quem se dirigia sempre, também, individualmente –, temos de adaptar os processos metodológicos a mais do que um interlocutor, porque o que se gera é precisamente aquilo que nos textos dialógicos é tão apontado: quando perante um auditório, a massa tende a comportar-se passionalmente como um bloco de aprovação ou desaprovação relativamente à discussão. É um fenómeno verificável em praticamente todas as discussões assistidas, nas quais se toma um partido (ou este já está tomado) e o resultado favorável ou desfavorável para um dos interlocutores depende da adesão da maioria, ao invés de depender da argumentação. Apesar disso, com o programa adequado e com um bom enquadramento das metodologias, penso que seja possível alargar a aplicação da ironia a todas as fases, até porque uma vez eliminada a oposição directa entre os interlocutores, a responsabilidade da racionalização recai sobre aquele que responde às questões.

A par destas duas (ou três) imagens, existe ainda uma outra, que não consigo classificar propriamente como uma determinação metodológica a mais, porque se encontra presente em todo o processo dialéctico. Se pudermos, efectivamente, classificar as duas primeiras determinações – interpelação e aporia – como duas potências distintas, ainda que conexas, do processo de desenvolvimento da razão por via da dialéctica, será de ter em conta o substrato dialéctico desses dois momentos – aquilo que Sócrates, em relação consigo mesmo, designa por *tavão* [μύωψ]<sup>117</sup>. O *tavão* é, sem dúvida, uma das imagens mais reconhecidas da posição socrática, não apenas porque é o próprio Sócrates (pela pena de Platão) a fazer a sua aplicação filosófica técnica, como também porque serve o seu propósito específico, que é o de representar a função que desempenha na ironia. Enquanto negação do *julgar saber* [οἶμαι εἰδέναι] ou do saber aparente – da actualidade no seu todo, do que está estabelecido –, a ironia socrática pretende agarrar de tal modo o interlocutor (ao modo como o *tavão* o faz em relação a um cavalo ou ao gado) que as suas perguntas, simples e directas (mesmo quando geram perplexidade e confusão), cumprem as tarefas de *despertar/provocar* [ἐγείρω], *persuadir* [πείθω] e *objectar* [ὀνειδίζω]<sup>118</sup> de forma constante e sistemática. A selecção de verbos é especialmente rica, especialmente porque o primeiro deles se aplica também

<sup>117</sup> Cf. *Apologia*, 30e.

<sup>118</sup> Cf. *Idem*, 30e-30a.

aos casos em que se pretende erguer um morto ou levantar um doente da cama, que é o nosso caso quando levamos uma *vida não-examinada* [ἀνεξέταστος βίος<sup>119</sup>], ou seja, uma vida que não é humana *sensu eminentiori*. Mesmo não tendo lugar, neste relatório, para a análise detalhada daquilo que está contido na noção de *exame*, gostaria de apontar dois aspectos fundamentais da sua interpretação: o *exame* consiste na verificação dos fundamentos dos núcleos de importância e significado da nossa existência, verificação essa levada a cabo através do *logos* de que somos portadores – a isto corresponde a *filosofia*, que procura o esclarecimento global e fundamentado da nossa vida no seu todo; essa verificação é produzida, neste contexto singular, pela ironia, no âmbito da dialéctica e da maiêutica, na constituição de uma subjectividade caracterizada pela determinação de si a partir de si. A falta de algo como um *exame* é o que se pressupõe na negação do julgar saber, sobretudo porque aquele se constitui, em certa medida – ainda que em termos estritamente socráticos seja claro que o é – à revelia do sujeito. A ignorância padece da necessidade de um esclarecimento sobre si mesma para poder dar origem ao saber, até porque os núcleos que estruturam a nossa relação com as coisas são determinados por estas de forma *automática*, naquilo que consideramos como o corrente desenrolar da vida, ou seja, há um mundo disponível, com as suas possibilidades várias (funções, prazeres, expectativas, opiniões, relações, etc.), que nos toma como parte de si e “nos põe a circular”. O *exame* é uma possibilidade extrema da existência humana de parar essa circulação e pôr em causa os seus fundamentos, de forma a constituir a subjectividade – a relação original consigo mesmo, a partir de si mesmo, fundada no saber racional. Neste contexto, compreende-se melhor por que razão a aporia ou entorpecimento não vale em si mesma como *terminus ad quem*, mas como *terminus a quo*, do mesmo modo que o questionamento interpelador não pretende ser um exercício puramente ginástico, por assim dizer, isto é, não é feito sem um propósito, que consiste em estabelecer a unidade negativa entre o sujeito e aquilo que ele julga saber. Essa unidade negativa é o saber produzido sobre a condição de ignorância em que se está relativamente a qualquer saber positivo, que seria a unidade positiva entre o sujeito e o conteúdo em causa. A distinção entre a *estupidez* [ἀμᾶθία] qualificada e a *ignorância* [ἄγνοια]<sup>120</sup> assinala a gravidade da primeira, determinada pelo desconhecimento de si mesma enquanto tal, ao mesmo tempo que se concebe como estando na posse daquilo que, justamente, lhe falta – saber. É tarefa do

<sup>119</sup> Cf. *Idem*, 38a.

<sup>120</sup> Sobre as duas formas de ignorância, vide: *Apologia*, 22e; *Hípias Maior*, 296a; *Sofista*, 228a-e, 229c.

tavão manter a pressão cognoscitiva sobre o interlocutor, quer no momento da interpelação, quer no momento da aporia, certificando-se que o movimento da bomba de vácuo da dialéctica não cessa, aspirando continuamente o ar rarefeito em que se vive.

O *parteiro*, por fim, é a imagem decisiva da ironia socrática. A *arte maiêutica* [ἡ μαιευτικὴ τέχνη]<sup>121</sup> é o culminar do processo dialéctico da ironia socrática – é a sua terceira potência. Para o caso, não é inteiramente relevante discutir os vários momentos em que Sócrates se apresenta como ignorante e estéril, por meio de múltiplos recursos; mais importante é assinalar que a figura daquele que questiona se apresenta sempre como desconhecedor daquilo mesmo que pretende colocar em cima da mesa para discussão. Kierkegaard reitera, repetidas vezes, que Sócrates é puramente negativo, ou seja, não possui, efectivamente, nenhum conteúdo positivo (um saber) para apresentar; aquilo de que ele é detentor é uma relação negativa com aquilo que não sabe, já que se deu conta disso e negou a sua validade, o que não significa que se possa considerar a margem de acesso que tem a essa ignorância um conteúdo positivo. É certo que há um reconhecimento de que não sabe, um saber que reflecte sobre a ausência do saber, só que não pode, em virtude disso, transitar para a apresentação do saber. A dialéctica entre o saber e o não-saber torna a posição socrática, de certa forma, paradoxal, na medida em que existe um saber que não corresponde, propriamente, à identificação de qualquer conteúdo que possa ser apresentado sob a forma de juízos ou asserções teóricas, não obstante ser *saber*. De facto, é difícil decidir a questão sem recurso ao aparato metafísico da *reminiscência*, precisamente porque o que está em causa é o reconhecimento de um limite a partir de uma posição que não tem acesso pleno àquilo em virtude do qual consubstancia esse reconhecimento negativo – este pode ser expresso sob a fórmula *sei que não é isto, mas não sei o que é*. Em qualquer dos casos, a posição socrática irónica apresenta-se invariavelmente como absolutamente negativa. Sócrates nunca sabe nada. Por esse motivo é que o papel de *parteiro* lhe assenta perfeitamente, ao ser alguém dotado da arte de dar à luz o saber nas almas, sem poder, simultaneamente, dar ele mesmo à luz na sua alma, pelo que nunca se considera professor ou mestre de qualquer indivíduo com quem entra em contacto. Todavia, é preciso realçar este aspecto: a sua arte pretende que o interlocutor seja capaz de chegar à verdade, ao saber, não por qualquer dívida que possa ter em relação ao interrogador, mas porque o fruto da investigação teve a sua génese em si mesmo, sem a introdução de

<sup>121</sup> Cf. *Teeteto*, 148e-151d; 184b; 210b-d (a arte de Sócrates não consegue o positivo, só o negativo).

conteúdos de forma directa, como se o saber passasse de recipiente para recipiente, intocado e puro. O trabalho do parteiro das almas é produzir *reminiscência* (geração do saber) sem que o aluno dependa dele na aquisição do saber – porque não há aquisição, *stricto sensu*. Apesar de Sócrates ser capaz de distinguir aquilo que são as falsas imagens da realidade daquilo que é realmente verdadeiro, a tal ponto que se considera, juntamente com *o deus*, a *causa* das dores de parto e do parto<sup>122</sup>, isso não se traduz em nada de positivo para ele mesmo. Em termos mais práticos, na reflexão sobre a prática de ensino, isto significaria, no limite, que o professor não faria profissão de qualquer saber, o que teria consequências interessantes ao nível da *autoridade fundada na especialização*, para não falar do tipo de relação pedagógica a estabelecer nesse quadro, no qual a decisão sobre este ou aquele conteúdo ficaria inteiramente à responsabilidade dos alunos e não porque é este ou aquele que o apresenta. Em retrospectiva, e não obstante as várias tentativas, mais ou menos bem sucedidas, de aplicar a metodologia irónica, é incontornável que boa parte da experiência de ensino vivida foi sofista. O carácter normativo do programa e dos exames requer emissão de conteúdos. Na ironia socrática não há emissão de conteúdos, o que decorre do facto de o *emissor* desaparecer, da mesma maneira que, assim, o *receptor* desaparece também, o que culmina, em última análise, na eliminação da *comunicação* (relação entre emissor, receptor, conteúdo comunicado e forma da comunicação). Os alunos vêm-se assim obrigados, perante Sócrates, a reduplicar, devido à pressão dialéctica a que são submetidos. O professor tradicional (que se insere no ensino por objectivos e no ensino por competências, indiferentemente, neste caso) desaparece, o que leva, inclusivamente, a questionar [como referido no regulamento, a propósito do relatório] o papel do professor na escola. É, aliás, o que fica agora patente com a explanação dos fundamentos que alicerçam a compreensão e visão da filosofia que esteve na organização da planificação e condução de aulas. A análise da prática de ensino, ao abrigo da ironia socrática, permite agora, com o esboço do quadro geral, a compreensão do papel do professor que lhe é inerente, bem como o tipo de envolvimento pessoal do formando (e não pode ser mais do que o tipo, porque o grau e qualidade do envolvimento requer uma avaliação *in loco*, o que ainda assim é insuficiente se atendermos à relação gerada com os alunos fora do contexto de sala de aula). Mas ainda antes de fazer uma curta referência às

---

<sup>122</sup> Cf. *Teeteto*, 150d.

“perspectivas de desenvolvimento profissional”, gostaria de apontar algumas noções gerais sobre a *dialéctica*, inerente à compreensão apresentada e ao próprio texto.

A *dialéctica*, enquanto *forma de operação* da ironia socrática, conhece dois desenvolvimentos teóricos explícitos nos textos de Platão<sup>123</sup>. E utilizo o termo “explícitos”, porque a maioria dos textos obedece ao desenvolvimento dialéctico, o que permite tematizar a natureza e os mecanismos que a compõem. Um desses passos pode ser encontrado na *República*, onde o *método dialéctico* é descrito como o exercício dialogado de eliminação gradual de *hipóteses* – pontos de partida explicativos hipotéticos, passo a redundância, isto é, condicionais<sup>124</sup> – em direcção a um princípio capaz de sustentar a fundamentação dos resultados obtidos; o movimento assim descrito corresponde, na imagética do texto, a arrancar os olhos da alma do lodo bárbaro (*estupidez*) em que se encontra, rumo às alturas (à tematização dos fundamentos do saber<sup>125</sup>). O outro passo, podemos encontrá-lo disperso pelo *Fedro*<sup>126</sup>, no qual é apresentado o conjunto de determinações didácticas que operam na *arte dialéctica*: o *dialéctico* (o professor, o ironista, o parteiro) tem de conhecer a verdade sobre aquilo

<sup>123</sup> Com mais espaço, seria interessante explorar um outro τοπος ilustrativo de Sócrates – *Dédalo*. A imagem é do *Eutifron*, 11b-e, 15b-c; a dialéctica socrática move não só os seus próprios argumentos, como também os do interlocutor, tal como Dédalo imprimia movimento às suas esculturas.

<sup>124</sup> Cf. *Ménon*, 86e-87a.

<sup>125</sup> As determinações próprias desta tematização mereceriam, só por si, uma análise independente e alargada. Na sua impossibilidade, e tendo em conta que se trata de uma questão intrínseca à pedagogia socrática, deixarei apenas algumas referências fundamentais a um elemento angular daquilo que poderia ser a recuperação da pedagogia como ciência para a filosofia. Esse elemento é o que no *Teeteto* é apontado como *βάθος* [profundidade] da alma (191c-d; 193b-195a), cuja natureza é comparada a um *bloco de cera*, no qual as impressões perceptivas são conservadas pela memória e feitas corresponder com os *moldes* originários; a correspondência entre os dois elementos, atendendo à profundidade, clareza e espaço das impressões, é o que dá origem a conhecimentos *confusos* ou *claros*. A *clareza* das tematizações das diversas percepções e atribuições mnésicas relativamente aos objectos é que constitui *aprendizagem* e, hipoteticamente, *saber*. É um problema que está relacionado com a imagem dos *cavalos de madeira* (184d), que são os *sentidos*, os quais só encontram unidade na diversidade através de uma *ideia* que os reúna, ou seja, uma *síntese*, que é operada pela *alma* (que é o factor sintético de determinações heterogêneas e múltiplas). A questão adquire ainda novos contornos se atendermos à terceira definição de *saber*, muitas vezes esquecida, que discute a diferença entre *ter* o conhecimento e *adquirir* o conhecimento (197 e seguintes), com recurso à imagem do *aviário*, onde circulam saber e ignorância; os saberes têm que ser tematizados de cada vez que se deseja aplicá-los novamente. É uma noção que se encontra presente, mais tarde, em Baumgarten e Wollf: o primeiro discute o sentido do fundo da alma [*fundus animae*] enquanto amplexo das *percepções obscuras*, não tematizadas; o segundo considera a profundidade da alma [*profunditas animae*] como a capacidade de *resolver* as noções distintas (tematizadas) noutras mais simples, como é próprio da *análise da noção* [*analysis notionum*]. Cf. AGOSTINHO, *Confissões*, X, VIII, 12-15; X, IX 16; X, X, 17; X, XI, 18; X, XIII, 20; X, XIV, 21-22; X, XVI, 24-25; X, XVII, 26; X, XIX, 28; X, XX, 29; X, XXI, 30-34; X, XXIV, 35, XXVI, 37; BAUMGARTEN, A. G., *Metafísica*, § 511; WOLFF, C., *Psicologia Empírica*, § 20, § 339, § 340; BRENTANO, F., *Psicologia de um Ponto de Vista Empírico*, II, II, 2; KANT, *Prolegómenos*, A 204; LEIBNIZ, *Novos Ensaios sobre o Entendimento Humano*, Prefácio; II, I, § 14 e § 19. A linha do *Teeteto* aproxima-se mais de Wollf do que de Baumgarten e Kant; Agostinho pode ser considerado um caso à parte na sua consideração sobre a memória como fundo da alma, mas ainda assim com relevância para o problema.

<sup>126</sup> 271c-272b; 276e-277a; 277b-c.

que diz ou escreve; ser capaz de definir todas as coisas separadamente e divida-las por classes até à mais ínfima precisão; compreender a *natureza da alma*, em geral, bem como o tipo de discurso a produzir conforme a natureza daquele que é interpelado – se a alma for mais *subtil* [ποικίλη], a interrogação será mais subtil, enquanto, pelo contrário, se for mais *simples* [ἀπλή], a interrogação será mais simples; plantar e colher *discursos científicos* nas almas, de forma que possam dar curso autónomo ao processo dialéctico, na busca pela maior das felicidades humanas. Ainda que apresentado em relação com uma reinterpretação socrática da retórica, este plano da dialéctica vai ao encontro da necessidade de fundamentação didáctica no seu exercício, sobretudo ao chamar a atenção para o discernimento requerido para distinguir entre aqueles que precisam de intervenções e apoios heterogéneos, que é aquilo a que o professor é chamado a fazer quando tem que estimular os alunos mais eficazes de uma maneira, e os menos eficazes de outra maneira diferente. A *natureza* dos alunos, no exercício das suas faculdades, é um conhecimento indispensável ao professor, cujo papel passa por procurar o mesmo resultado para todos – a fundamentação filosófica da posição existencial individual – através de metodologias gerais e particulares, específicas, mesmo quando as dificuldades em fazê-lo sejam mais acentuadas devido a condicionantes externas de vária ordem.

A terminar, resta dizer, muito sinteticamente (não se justifica mais) que as perspectivas de desenvolvimento profissional que a experiência vivida na escola despertou se concentram, por um lado, numa boa expectativa no que toca à relação com a pessoa dos alunos no seu desenvolvimento integral, o que acaba por ser extraordinariamente gratificante, e, por outro, no pensamento claro de que o exercício da actividade filosófica, na sua originalidade, se encontra, para já e pelas razões expostas, muito limitado e circunscrito, o que é fonte de alguma preocupação. Em qualquer dos casos, a minha tarefa será sempre uma tarefa socrática, especialmente porque os limites negativos do meu saber não me permitem dar eu próprio à luz, mas servir sempre e apenas como potencial parteiro, o que é tanto mais inevitável, quanto mais reflecto sobre o *Teeteto* e me escapa o que seja isso do *saber* (*scientia*, ἐπιστήμη).



### **Bibliografia primária:**

KANT, I., *Immanuel Kant Werkausgabe, Kritik der praktischen Vernunft / Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Suhrkamp, Frankfurt, 1968;

- *Immanuel Kant Werkausgabe, Kritik der Reinen Vernunft*, Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Suhrkamp, Frankfurt, 1968;

- *Immanuel Kant Werkausgabe, Kritik der Urteilkraft*, Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Suhrkamp, Frankfurt, 1968;

- *Kant's Gesammelte Schriften*, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1970;

- *Critique of the Power of Judgement*, edited by Paul Guyer, translated by Paul Guyer and Eric Matthews, Cambridge University Press, Cambridge, 2007;

- *Lectures on Metaphysics*, translated and edited by Karl Ameriks and Steve Naragon, Cambridge University Press, Cambridge, 2001;

- *Critique de la raison pure*, traduction, présentation et notes par Alain Renaut, GF-Flammarion, Paris, 3<sup>e</sup> édition corrigée, 2006.

- *Crítica da Razão Prática*, tradução de Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 1989;

- *Crítica da Razão Pura*, tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, introdução e notas de Alexandre Fradique Morujão, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 5.<sup>a</sup> edição, 2001;

- *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, tradução de Paulo Quintela, Edições 70, Lisboa, 1995;

- *Sobre a Pedagogia*, tradução de João Tiago Proença, Alexandria Editores, 2003.

KIERKEGAARD, S., *Adquirir a sua Alma na Paciência*, tradução do dinamarquês, notas e posfácio de N. Ferro e M. Jorge de Carvalho, Assírio e Alvim, Lisboa, Março 2007;

- *The Concept of Irony with continual reference to Socrates / Notes of Schelling's Berlin Lectures*, edited and translated by Howard V. Hong and Edna H. Hong with introduction and notes, Princeton University Press, Princeton New Jersey, 1989;

- *Concluding Unscientific Postscript to Philosophical Fragments*, edited and translated by Howard V. Hong and Edna H. Hong with introduction and notes, Princeton University Press, Princeton New Jersey, 1992, II Volumes;

- *S. Kierkegaard's Journals and Papers*, edited and translated by Howard V. Hong and Edna H. Hong with introduction and notes, Bloomington (Indiana), Indiana University Press, 1967-1978;

- *Philosophical Fragments / Johannes Climacus*, edited and translated by Howard V. Hong and Edna H. Hong with introduction and notes, Princeton University Press, Princeton New Jersey, 1987;

- *Practice in Christianity*, edited and translated by Howard V. Hong and Edna H. Hong with introduction and notes, Princeton University Press, Princeton New Jersey, 1991;

- *Without Authority*, edited and translated by Howard V. Hong and Edna H. Hong with introduction and notes, Princeton University Press, Princeton New Jersey, 1997;

- *Works of Love*, edited and translated by Howard V. Hong and Edna H. Hong with introduction and notes, Princeton University Press, Princeton New Jersey, 1998.

PLATÃO, *A República*, introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 9.<sup>a</sup> edição, Abril de 2001;

- *Êutifron, Apologia de Sócrates, Críton*, tradução, introdução e notas de José Trindade dos Santos, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, F.C.S.H. da Universidade Nova de Lisboa, 1985;

- *Fédon*, tradução de Maria Schiappa de Azevedo, introdução e análise de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, Lisboa Editora, Lisboa, 8.<sup>a</sup> edição, Novembro de 2000;

- *Górgias*, tradução de Margarida Leão, introdução e análise de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, Lisboa Editora, Lisboa, Agosto de 2002;

- *Ménon / Banquete / Fedro*, tradução do grego por Jorge Paleikat, Editora Globo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo, 4.<sup>a</sup> edição, 1960;

- *Protágoras*, tradução, introdução e notas de Ana da Piedade Elias Pinheiro, Relógio de Água, Lisboa, Setembro de 1999.

PLATO, *Euthyphro / Apology / Crito / Phaedo / Phaedrus*, with an English translation by Harold North Fowler, introduction by W. R. M. Lamb, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, Loeb Classical Library, first published 1914;

- *Lysis / Symposium / Gorgias*, with an English translation by W. R. M. Lamb, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, Loeb Classical Library, first published 1925;

- *Theaetetus / Sophist*, with an English translation by Harold North Fowler, introduction by W. R. M. Lamb, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, Loeb Classical Library, 2006.

PLATON, *Oeuvres Complètes, Tome I, Introduction – Hippias Mineur – Alcibiade – Apologie de Socrate – Euthyphron – Criton*, texte établi et traduit par Maurice Croiset, Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, dixième tirage, 1970;

- *Oeuvres Complètes, Tome II, Hippias Majeur – Charmide – Lachès – Lysis*, texte établi et traduit par Alfred Croiset, Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, sixième tirage, 1972;

- *Oeuvres Complètes, Tome III, 1<sup>re</sup> partie, Protagoras*, texte établi et traduit par Alfred Croiset avec la collaboration de Louis Bodin, Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, neuvième tirage revu et corrigé, 1984;

- *Oeuvres Complètes, Tome III, 2<sup>e</sup> partie, Gorgias – Ménon*, texte établi et traduit par Alfred Croiset avec la collaboration de Louis Bodin, Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, seizième tirage, 1992;

- *Oeuvres Complètes, Tome IV, 1<sup>e</sup> partie, Phédon*, Notice de Léon Robin, texte établi et traduit par Paul Vicaire, Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, 1983;
- *Oeuvres Complètes, Tome V, 1<sup>e</sup> partie, Ion – Ménexène - Euthydème*, texte établi et traduit par Louis Méridier, Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, septième tirage, 1989;
- *Oeuvres Complètes, Tome V, 2<sup>e</sup> partie, Cratyle*, texte établi et traduit par Louis Méridier, Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, cinquième tirage, 1989;
- *Oeuvres Complètes, Tome VI, La République*, texte établi et traduit par Émile Chambry, Avec Introduction d'Auguste Diès, Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, huitième tirage mis à jour, 1989;
- *Oeuvres Complètes, Tome VIII, 1<sup>e</sup> partie, Parménide*, texte établi et traduit par Auguste Diès, Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, 1991;
- *Oeuvres Complètes, Tome IX, 2<sup>e</sup> partie, Philèbe*, texte établi et traduit par Auguste Diès, Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, quatrième tirage, 1966;
- *Oeuvres Complètes, Tome XII, 3<sup>e</sup> partie, Les Lois – Livres XI-XII*, texte établi et traduit par A. Diès, *Epinomis*, Texte Établi et Traduit par E. des Places, S. J., Société d'Édition «Les Belles Lettres», Paris, Collection des Universités de France, deuxième tirage revu et corrigé, 1976.

### **Bibliografia Secundária:**

AGOSTINHO, *Confissões*, introdução de Manuel Barbosa da Costa Freitas, tradução de Arnaldo do Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina de Castro-Maia de Sousa Pimentel, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 2.<sup>a</sup> edição, edição bilingue, 2004.

AQUINAS, T., *Selected Writings*, edited and translated by with an introduction and notes by Ralph McInerney, Penguin Books, England, first edition, 1998.

ARISTÓFANES, *Comédias*, introdução geral de Maria de Fátima Sousa e Silva, introdução, tradução do grego e notas de Maria de Fátima Sousa e Silva e Custódio Magueijo, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 2006, Volume I.

ARISTÓTELES, *Poética*, tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 8.<sup>a</sup> edição, 2008;

- *Retórica*, introdução de Manuel Alexandre Júnior, tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 1998;

- *Ética a Nicómaco*, tradução do grego de António C. Caeiro, Quetzal Editores, Lisboa, 2004.

ARISTOTLE, *Nichomachean Ethics*, with and English translation by H. Rackham, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, new and revised edition, 1934.

BRACONNIER, A., MARCELLI, D., *Adolescência e Psicopatologia*, tradução de Fernando Fonseca e Rita Rocha, Climepsi Editores, Lisboa, 1.<sup>a</sup> edição, Setembro de 2005;

- *As Mil Faces da Adolescência*, tradução de Maria Margarida Cabral Fernandes, Climepsi Editores, Lisboa, 1.<sup>a</sup> edição, Fevereiro de 2000.

BRENIFIER, O., *El Diálogo en Clase*, traducción, prólogo y notas de Gabriel Arnaiz, Ediciones Idea, primera edición en Ediciones Idea – abril 2005;

- *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, SEDRAP Éducation / Alcofribas Nasier, 2007.

CANDEIAS, A., *Educação, Estado e Mercado no século XX – Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*, Edições Colibri, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Dezembro de 2009.

COMÉNIUS, J. A., *Didáctica Magna*, introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 5.<sup>a</sup> edição, 2006.

EMPIRICUS, Sextus, *Outlines of Pyrrhonism*, with an English translation by R. G. Bury, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1967, Volume I.

DESCARTES, R., *Discours de la méthode*, GF-Flammarion, Paris, 2000;

- *Les passions de l'âme*, GF-Flammarion, Paris, 1996;

- *Méditations métaphysiques / Objections et Réponses suivies de quatre lettres*, GF-Flammarion, Paris, 1979.

DELORS, J., *Educação – um tesouro a descobrir (relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*, coordenação de Jacques Delors, tradução de José Carlos Eufrázio, revisão e prefácio da edição portuguesa de Roberto Carneiro, Edições Asa, 9.<sup>a</sup> edição, Agosto de 2005.

GIUSSANI, L., *Educar é um Risco*, tradução de Madalena Maymone Martins e Luís Margarido Correia, Diel, Lisboa, 2006.

GUTHRIE, W. K. C., *The Sophists*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.

HEGEL, G. W. F., *Discursos sobre Educação*, tradução e introdução de Maria Ermelinda Trindade Fernandes, Edições Colibri, Lisboa, Novembro de 1994.

HEIDEGGER, M., *Basic Writings*, English translation by HarperCollins Publishers, edited by David Farrell Krell, with a foreword by Taylor Carman, Routledge Classics, London, New York, 2011;

- *Being and Time*, translated by John Macquarrie & Edward Robinson, Blackwell, 2003.

JAEGER, W., *Paidéia – A Formação do Homem Grego*, tradução de Artur M. Parreira, Martins Fontes, São Paulo, 4.<sup>a</sup> edição, Março de 2001.

JARDIM, J., *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais – Estudo para a promoção do sucesso académico*, Instituto Piaget, Lisboa, Maio de 2010.

LIDDELL & SCOTT, *An Intermediate Greek-English Lexicon*, Oxford University Press, Oxford, first edition, 1889.

LOCKE, J., *Some Thoughts Concerning Education*, Edited by John William Adamson, Dover Publications, Inc., Mineola, New York, Philosophical Classics, 2007.

POSTIC, M., *A Relação Pedagógica*, tradução de C. Maria Fonseca, Padrões Culturais Editora, Lisboa, 1.<sup>a</sup> edição, Abril de 2007.

REBOUL, O., *A Filosofia da Educação*, tradução de António Rocha e Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile ou De l'éducation*, Texte établi par Charles Wirz, présenté et annoté par Pierre Burgelin, Gallimard, Collection Folio/Essais, 1969.

SAVATER, F., *O Valor de Educar*, tradução de Miguel Serras Pereira, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1.<sup>a</sup> edição, Maio de 2006.

SÉNECA, L. A., *Cartas a Lucílio*, tradução, prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1991.

SPRAGUE, R. K., *The Older Sophists*, University of South Carolina Press, Columbia, South Carolina, 1990.

#### **Manuais consultados:**

AIRES, A., TEIXEIRA, C., MURCHO, D., MATEUS, P., GALVÃO, P., *A Arte de Pensar – Filosofia 10.º ano*, Didáctica Editora, 5.<sup>a</sup> edição, Março de 2010, II Volumes

- *A Arte de Pensar – Filosofia 11.º ano*, Didáctica Editora, 4.<sup>a</sup> edição, Março de 2010.

ALVES, F., ARÊDES, J., CARVALHO, J., *Pensar Azul – Filosofia 10.º ano*, Texto Editores, 2007;

- *Pensar Azul – Filosofia 11.º ano*, Texto Editores, 2007.

AMORIM, C., AGUIAR, M. I. C., MOREIRA, M. M., *Filosofia 10*, Areal Editores, 2003.

FERNANDES, M., BARROS, N., *Introdução à Filosofia* (11.º ano), Lisboa Editora, 1.ª edição, 2.ª tiragem, 1998.

GASPAR, A. M., *Pensar é preciso* (11.º ano), Lisboa Editora, 2006.

RODRIGUES, L., *Introdução à Filosofia* (11.º ano), Plátano Editora, 3.ª edição, Fevereiro 1999.

**Outras fontes:**

<http://www.corpusthomisticum.org/> (obra de Tomás de Aquino)

<http://www.gave.min-edu.pt/> (site do Gabinete de Avaliação Educacional)

<http://sks.dk/forside/indhold.asp> (obra de Kierkegaard no original dinamarquês)

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> (biblioteca de autores clássicos gregos e romanos, no original)

<http://www.thelatinlibrary.com/> (biblioteca clássica latina)